



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DEC**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**FABÍOLA RAMALHO DOS SANTOS**

**GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS:**  
**INTERLOCUÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA**

**2018**

FABÍOLA RAMALHO DOS SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS:  
INTERLOCUÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso, submetido ao Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do campo da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mendes Cabral A. Coelho

JOÃO PESSOA

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237q Santos, Fabiola Ramalho Dos.

Gestão Escolar na Perspectiva da Pedagogia de Projetos:  
interlocuções e práticas em uma escola do campo /  
Fabiola Ramalho Dos Santos. - João Pessoa, 2018.  
74 f.

Orientação: Fernanda Mendes Cabral A Coelho.  
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Gestão Democrática; Pedagogia de Projetos; Ed. Campo.  
I. Coelho, Fernanda Mendes Cabral A. II. Título.

UFPB/BC

FABÍOLA RAMALHO DOS SANTOS

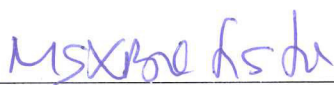
**GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS:  
INTERLOCUÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Avaliado em 11 / 06 /2018

**BANCA EXAMINADORA**


---

Profa. Dra. Fernanda Mendes Cabral A. Coelho (UFPB/CE/DEBAS)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB/CE/DEC)  
Examinadora

---

Profa. Dra. Norma Maria de Lima (UFPB/CE/DPSICO)  
Examinadora

## **DEDICATÓRIA**

À Universidade Federal da Paraíba, aos amigos e professores, minha  
gratidão por compartilharem comigo seus conhecimentos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela minha vida, por estar sempre comigo, por iluminar minha mente, dando entusiasmo e determinação para prosseguir e vencer mesmo em meio aos obstáculos.

A minha mãe, Glória Maria Ramalho dos Santos, que sempre me incentivou, que assistiu a primeira semana de aulas comigo para que eu não desistisse.

Ao meu pai, Francisco de Assis dos Santos, que todas as noites me levou e me esperou pacientemente no estacionamento da Universidade para que eu assistisse às aulas.

Aos meus irmãos, Francarlos Ramalho dos Santos e Francilene Ramalho dos Santos Andrade que me incentivaram com palavras de esperança, me dizendo sempre que eu iria vencer.

Ao meu namorado, Oglailton da Silva Viana, que sempre entendeu minhas ausências, que me confortou com suas palavras e gestos de amor e carinho nos momentos de mais desespero.

Aos meus amigos da turma, especialmente Antônio Serafim da Silva Filho e Paloma Cristina dos Santos Rodrigues que juntos, formamos a comissão de formatura, que foram confidentes e lutaram as batalhas durante o curso comigo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Mendes Cabral A. Coelho, que aceitou meu convite no mesmo instante em que o fiz, sempre solícita. Pelos puxões de orelha, por me acalmar me dizendo sempre que daria tempo, por me incentivar, por compartilhar seus conhecimentos comigo, pela cumplicidade e amizade, pelo prazer em contribuir com minha formação.

Aos professores do centro de educação, em especial àqueles que contribuíram com minha formação acadêmica.

Aos professores e funcionários do departamento de educação do campo sempre solícitos em ajudar.

Às professoras, examinadoras da banca que trouxeram novas reflexões e contribuições para a conclusão deste trabalho.

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democráticamente”.

(FREIRE, 2004, p. 7)

## RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo geral de investigar o processo de gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos no contexto da Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada na zona rural de Bananeiras, Paraíba. Para tanto, especificamente, visou relacionar o papel da gestão escolar democrática na perspectiva pedagógica de projetos e suas implicações para a educação do/no campo e refletir sobre a importância da pedagogia de projetos como espaço democrático de participação da comunidade nos processos de gestão escolar da educação do/no campo. Desse modo, se caracteriza como uma pesquisa campo, de caráter exploratório descritivo, cujas análises partiram da abordagem qualitativa dos dados à luz de abordagens teóricas da Educação Popular, da Gestão democrática e da Pedagogia de Projetos. Como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e não-participante, além de entrevistas semiestruturadas junto à 3 conselheiras da Escola Nossa Senhora do Carmo. Conclui-se que a Escola Nossa Senhora do Carmo desenvolve uma gestão democrático-participativa e dispõe de mecanismos de participação da comunidade escolar que funcionam de forma efetiva a garantir o exercício de participação e de cidadania, consequentemente, promovendo o processo de democracia. Portanto, o contexto metodológico da Pedagogia de Projetos realizado na referida escola, apresenta um trabalho pedagógico articulado com todos os segmentos da escola, especialmente com a gestão, a fim de desenvolver uma metodologia baseada em projetos educativos que tentam reconstruir os processos de ensino-aprendizagem, como passo para uma educação inovadora. Desse modo, a Pedagogia de Projetos parte do interesse e realidade de seus alunos, compreendendo-os como seres construtores de conhecimentos e os professores como mediadores dos conhecimentos científicos.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Gestão Democrática; Pedagogia de Projetos; Educação do Campo.



## ABSTRACT

This research had the general objective of investigating the school management process from the perspective of pedagogy of projects in the context of Nossa Senhora do Carmo School, located in the rural area of Bananeiras, Paraíba. Specifically, it aimed to relate the role of democratic school management in the pedagogical perspective of projects and their implications for the education of the field and to reflect on the importance of pedagogy of projects as a democratic space for community participation in school management processes. education in the field. In this way, it is characterized as a field research, of descriptive exploratory character, whose analyzes started from the qualitative approach of the data in the light of theoretical approaches of Popular Education, of the Democratic Management and Project Pedagogy. As data collection procedures, bibliographical and documentary research was carried out, direct and non-participant observation, as well as semi-structured interviews with the 3 counselors of Nossa Senhora do Carmo School. It is concluded that Nossa Senhora do Carmo School develops a democratic-participative management and has mechanisms of participation of the school community that work in an effective way to guarantee the exercise of participation and citizenship, consequently, promoting the process of democracy. Therefore, the methodological context of the Pedagogy of Projects carried out in said school presents a pedagogical work articulated with all segments of the school, especially with the management, in order to develop a methodology based on educational projects that try to reconstruct the teaching-learning processes, as a step towards an innovative education. In this way, Project Pedagogy starts from the interest and reality of its students, understanding them as knowledge-building beings and teachers as mediators of scientific knowledge.

**Keywords:** School management; Democratic management; Project of Pedagogy; Field Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CFAs - Comunidades Famílias Agrícolas

CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPC - Projeto Político Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional Tecnológico

PRONERA - Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>17</b>
2.1	Caracterização Da Pesquisa.....	17
2.2	Caracterização Do Campo De Pesquisa.....	18
2.3	Caracterização Dos Sujeitos Da Pesquisa.....	22
<b>3</b>	<b>DEIFERENTES PERSPETIVAS DA GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>24</b>
3.1	Gestão Escolar: conceitos e aspectos históricos.....	25
3.2	Mecanismos de Ação Democrática Na Gestão Escolar.....	28
3.3	A Pedagogia de Projetos Como Proposta Para Uma Gestão Democrática.....	33
<b>4</b>	<b>BREVE HISTÓRICO SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....</b>	<b>38</b>
4.1	As Lutas Dos Movimentos Sociais Pela Educação Do/No Campo.....	40
4.2	Pedagogia de Projetos e Educação Do Campo: caminhos para uma gestão democrática.....	44
<b>5</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: INTERLOCUÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA DO CARMELO.....</b>	<b>53</b>
5.1	Histórico Da Escola.....	51
5.2	A Gestão Democrática Da Escola Na Perspectiva De Projetos: autonomia e participação.....	54
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar, enquanto campo de conhecimento da educação, ainda tem muito a avançar no que diz respeito às demandas e desafios da Educação do/no campo e seus desdobramentos no cotidiano escolar, sobretudo, em relação ao desenvolvimento de políticas públicas que corroborem de fato para melhoria do ensino público, principalmente, em áreas rurais e de pouco investimento econômico.

Desse modo, a educação precisa avançar nas discussões acerca da democratização e autonomia do saber, bem como nas discussões sobre gestão democrática, tendo em vista que são debates que elevarão o nível da educação brasileira. Na esperança de mudança na educação, a pedagogia de projetos surge como uma proposta baseada na teoria construtivista da educação, que concebe o conhecimento como algo em constante construção. A pedagogia de projetos contribui diretamente com a gestão escolar democrática pois adota princípios democráticos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

As discussões sobre gestão escolar empreendidas durante o curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, foram primordiais para impulsionar esta pesquisa, inclusive, neste mesmo período pude conhecer a Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada em Bananeiras, cidade do interior da Paraíba (PB), também conhecida como Escola do Carmelo, por ter sido fundada pelas irmãs carmelitas, a qual adota uma metodologia pedagógica baseada em projetos, partindo do interesse dos alunos em aprender. Esta escola é marcada pelo contexto da educação do campo, por se tratar de uma escola localizada na zona rural, mas também por adotar princípios da educação popular. Foi esta realidade que me fez refletir sobre as possibilidades de diálogo entre gestão, educação do/no campo e pedagogia de projetos.

Conheci a escola através de uma visita *in loco* promovida pela professora Dra. Francisca Alexandre de Lima, docente da Universidade Federal da Paraíba, que na época ministrava as disciplinas Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia. Inicialmente, a proposta da visita era conhecer a metodologia baseada em projetos, considerada inovadora e libertária por propor um ensino em que o próprio educando escolhe como, porque, quando e onde aprender, além disso, por considerar o professor como um mediador dessas decisões. Durante a visita, ao observar toda aquela inovação no modo de ensinar e aprender, alguns questionamentos vieram à tona: como se dá o trabalho da gestão escolar no contexto da pedagogia de projetos? Qual o papel do gestor e qual sua relação com

os demais sujeitos envolvidos? Tais questionamentos me fizeram aprofundar esta temática, o que culminou neste trabalho de conclusão de curso.

Partindo dessas inquietações, esta pesquisa teve o objetivo geral de investigar o processo de gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos no contexto da Escola Nossa Senhora do Carmo na zona rural de Bananeiras, Paraíba. Para tanto, especificamente, visou relacionar o papel da gestão escolar democrática na perspectiva pedagógica de projetos e suas implicações para a educação do/no campo e refletir sobre a importância da pedagogia de projetos como espaço democrático de participação da comunidade nos processos de gestão escolar da educação do/no campo. Desse modo, este estudo se caracteriza como uma pesquisa campo, de caráter exploratório descritivo, cujas análises partiram da abordagem qualitativa dos dados à luz das abordagens teóricas adotadas. Como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e não-participante, além de entrevistas semiestruturadas junto aos conselheiros da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Seguindo estes direcionamentos, a revisão de literatura foi realizada junto ao repositório digital da CAPES e ao banco de dados da SciELO, a partir dos indexadores: “gestão escolar”; “pedagogia de projetos”; “educação do campo”; “ideais humanísticos”. Foram encontrados 42 trabalhos, cujos resumos foram lidos e pré-selecionados. Com o objetivo de agregar os mais recentes estudos acerca do tema “gestão escolar na pedagogia de projetos”, foi dada prioridade às pesquisas realizadas no recorte temporal entre 2001 a 2017. Desse modo, foram selecionados 28 trabalhos para serem lidos na íntegra, sendo 3 teses, 1 dissertação, 1 monografia de especialização e 23 artigos de revistas, periódicos científicos. Além desse acervo, também foram consultados alguns livros que serviram de referência para o aprofundamento da temática. Após leitura dos textos, foram selecionados 6 que apresentavam em seus escopos relação direta com o objeto de pesquisa em questão, os quais, serviram de base para a discussão a seguir.

Os trabalhos selecionados tratam, principalmente, de temas como: gestão de escolas rurais; políticas públicas de educação do campo; educação humanística; educação estética e libertadora; histórico da educação; políticas de currículo; democratização da escola; pensamentos de Paulo Freire e políticas da educação básica. Em geral, apresentam métodos qualitativos, cuja metodologia varia entre pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e estudo de caso, os procedimentos também variam entre questionários, entrevistas, análise documental e bibliográfica, anotação de registros de observações e portfólio.

O trabalho intitulado “Essa Vida Chamada Escola: o olhar para fora nos caminhos de uma outra educação possível” (COELHO, 2015) decorre de uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), no campus João Pessoa. Teve o objetivo de verificar quais as práticas, os ideais, as configurações internas, os saberes prévios e as relações fundamentais para que uma vida possa acontecer no corpo a corpo que dá sentido à Escola. A referida tese caracterizou-se como uma pesquisa de campo na Escola do Carmelo, localizada em Bananeiras – PB, para tanto utilizou os procedimentos de entrevistas individuais e coletivas, anotações de registros de encontros pedagógicos, documentos, portfólio, PPP, cadernos de registros de colegiado e comitês estudantis, cadernos de instrumentos avaliativos, pesquisas de instrumentos avaliativos, pesquisas de expectativas e técnicas projetivas de narrativas múltiplas. Como pontos de conclusão, Coelho (2015) descreve que a Escola do Carmelo apontou o esforço de construir uma ponte entre escola e família, fortalecendo a cultura local. Isso foi entendido a partir dos encontros de formação, avaliação e planejamento, também por meio de palestras, oficinas, participação dos pais e assiduidade na escola, e principalmente, a partir das temáticas de trabalho pedagógico que foram discutidas e escolhidas pela comunidade escolar para serem trabalhadas durante todo o ano letivo.

O trabalho intitulado “Corporiedade, Educação Estética e Libertadora: diálogos possíveis e partir do estudo de caso da Escola Projeto Âncora” (GONÇALVES, 2016) trata-se de uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Esta pesquisa teve por objetivo compreender como se mostram as dimensões da corporeidade, da educação estética e libertadora no fazer pedagógico da EPA e como se relacionam as perspectivas do corpo, da sensibilidade e da autonomia numa educação que busca ser libertadora. Caracterizou-se como um estudo de caso na Escola Projeto Âncora (EPA), em Cotia – SP, e utilizou os procedimentos de pesquisa bibliográfica, análise documental do material da EPA e informações disponíveis em sites e vídeos da internet, participação corporalmente do cotidiano da escola e entrevista com educadores e educandos e conversa com profissionais de diversas áreas: da cozinha, da limpeza, as secretárias, a assistente social, etc. Segundo Gonçalves (2015) a EPA alcançou a (Trans) formação enquanto perspectiva e modalidade de formação de professores, a Unicidade do Educando à autonomia do coletivo. Assim, a EPA eleva a Educação Libertadora, a linguagem, o gesto e o corpo, valores, relações humanas, comunidade e diversidade como premissas estética e material para um ambiente escolar adequado.

O trabalho intitulado “Fazer a Ponte para a Escola de Todos (as)” trata-se de uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (SANTA ROSA, 2008). Teve como

objetivo compreender quais sejam os elementos matriciais que permeiam a prática cotidiana dos (as) autores (as), atores e atrizes sociais, para a efetivação do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola da Ponte e Santa Rosa (2008). Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo que utilizou a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação direta e entrevistas semiestruturada para coleta de dados. As análises partiram da técnica da associação livre de palavras. Concluiu-se que, a curto e médio prazo, a qualidade da escola pública não é subordinada a programas, projetos ou políticas de governo, mas é suplementar à decisão dos (as) profissionais que nela atuam, que são autores (as) e protagonistas no processo de construção e implementação do PPP.

O trabalho intitulado “A Gestão de Escolas Rurais no Contexto das Políticas Públicas de Educação do Campo” (EVANGELISTA, 2016) trata-se de uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Teve como objetivo investigar e analisar a efetividade e implementação da política pública de Educação do Campo nas escolas do campo na microrregião de Poços de Caldas – MG e o papel do gestor nesse processo. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, que utilizou a pesquisa bibliográfica e documental a partir dos Marcos Normativos da Educação do Campo, questionários abertos aplicados junto aos gestores municipais e escolares do campo da Microrregião de Poços de Caldas – MG. Evangelista (2016) conclui que a Educação do Campo necessita de uma eficiente intervenção dos gestores educacionais, sujeitos de vontade e ação, para que as políticas de Educação do Campo se concretizem mais do que um simples ordenamento legal que permanece apenas no papel.

O trabalho intitulado “Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas” (DOURADO, 2007) trata-se de um artigo publicado na revista Educação e Sociedade, Campinas – SP, e caracteriza-se como sendo uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que faz uma análise das políticas e programas no contexto da reforma do Estado. Teve o objetivo de explicitar concepções, ações e programas governamentais, bem como suas interfaces com a suposta qualidade preconizada para esse nível de ensino no Brasil. A análise realizada por Dourado (2007) indica os limites de uma gestão centralizada e desarticulação entre os aspectos financeiro e pedagógico das políticas e dos programas a fim de construir novas orientações para a qualidade e gestão democrática da escola pública.

O trabalho intitulado “O Pensamento de Paulo Freire no Campo de Forças das Políticas de Currículo: a democratização da escola” (SAUL; SILVA, 2011) trata-se de um artigo publicado em dezembro de 2011 na revista científica e-curriculum de São Paulo. Caracteriza-

se como pesquisa bibliográfica tendo em vista que realizou uma análise da política da Secretaria Municipal de São Paulo, no período em que Paulo Freire assumiu a pasta da Educação, como secretário. Teve o objetivo de destacar e analisar a vigência e a vitalidade do pensamento de Paulo Freire que influenciou o ideário educacional de várias gerações do século XX e cujo legado vem sendo recriado por povos de múltiplas geografias, em diferentes momentos históricos. Como conclusão, Saul e Silva (2011) fundamentam-se em Moreira (2010), afirmando que a pedagogia freiriana é uma referência fundamental para as políticas de currículo nos anos 90 e também nas políticas atuais e segue sendo importante para o desenvolvimento de políticas de currículo compromissadas com a educação democrática, pautada em um projeto social ético, com princípios de justiça social e solidariedade.

Com base no levantamento de literatura é possível afirmar que a gestão escolar tem sido um assunto bastante debatido em pesquisas científicas no Brasil. Geralmente, quando se referem à pedagogia de projetos, estabelecem o foco em metodologias de ensino e não no trabalho de gestão, daí a grande dificuldade em encontrar pesquisas sobre a gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos. Tal fato me leva a afirmar que se trata de um campo em emergência que precisa ser mais amplamente refletido e discutido nas Ciências Humanas e Sociais, pois é preciso avançar nessas discussões para que a educação do/no campo possa oferecer subsídios para uma educação reflexiva, democrática e cidadã.

Portanto, a discussão sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos no contexto da Escola Nossa Senhora do Carmo, apresenta-se dividida em cinco capítulos.

O **primeiro capítulo**, intitulado “Diferentes perspectivas da Gestão Escolar”, apresenta conceitos e tipos de gestão escolar, com aprofundamento na gestão democrática, bem como seus aspectos históricos, com base na legislação vigente (LDB, 1996 e CF, 1988). Além de apresentar os mecanismos para efetivação da gestão escolar democrática, a exemplo do PPP, do Conselho Escolar e as funções desses mecanismos para a gestão escolar, com o auxílio dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Ao final do primeiro capítulo são levantados os conceitos gerais sobre pedagogia de projetos fazendo uma ponte com a educação do campo e a gestão escolar democrática.

No **segundo capítulo**, intitulado “Breve Histórico da Pedagogia de Projetos”, é realizado um levantamento sobre os acontecimentos marcantes da história da educação brasileira, desde 1549, com a chegada dos Jesuítas, até os dias atuais. Logo após são discutidas algumas das políticas públicas de gestão escolar de/para educação do campo, com vistas aos Movimentos Sociais do Campo. Posteriormente, o conceito de pedagogia de projetos é



aprofundado e os laços com educação do campo são estreitados pela educação popular. Bem como, ressaltam-se os mecanismos e propostas de gestão escolar democrática.

Em seguida, o **terceiro capítulo** intitulado “Trajetos Metodológicos”, destaca os passos metodológicos da pesquisa, desde a revisão de literatura até a coleta e análise dos dados obtidos durante as observações e entrevistas realizadas, também são caracterizados o campo, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos da pesquisa e suas bases metodológicas.

No **quarto capítulo** intitulado “Gestão Democrática na Perspectiva de Projetos: interlocuções e práticas da Escola do Carmelo” discorro a respeito das análises dos dados a partir do diálogo entre pesquisador, sujeitos e objeto de investigação, quer seja, a gestão escolar sob perspectivas da pedagogia de projetos na educação do/no campo. Por fim, apresento algumas considerações conclusivas e proponho novos olhares para a gestão democrática e participativa.

## 2 TRAJETOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Caracterização da Pesquisa

Este capítulo apresenta a caracterização da pesquisa e o percurso metodológico utilizado durante a coleta e análise dos dados. Com o objetivo de investigar o processo de gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos no contexto da Escola Nossa Senhora do Carmo, na zona rural de Bananeiras, Paraíba, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, método exploratório descritivo, que utilizou pesquisa bibliográfica e documental, observação direta não-participante e entrevista semiestruturada.

O diálogo aqui promovido, possui caráter indutivo de investigação, pois parte do geral para o particular (PRODANOV; FREITAS, 2013), ou seja, parte da premissa de que as escolas que adotam a metodologia da pedagogia de projetos adotam também uma gestão escolar democrática, tendo por base estudos de casos em escolas com mesma metodologia de ensino, a exemplo da Escola Projeto Âncora em São Paulo e a Escola da Ponte em Portugal. Partindo deste princípio surgiu a necessidade de estudar a gestão da Escola Nossa Senhora do Carmo em Bananeiras, a qual adota também uma metodologia de ensino baseada em projetos.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013) o levantamento bibliográfico é fruto da pesquisa exploratória e proporciona mais informações acerca do tema e das suas implicações com o campo investigado. Segundo esses autores:

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave [...]. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Durante a coleta de dados, realizamos observação direta não-participante da dinâmica escolar que tem como principal instrumento o próprio pesquisador, o qual tem contato com seu objeto de estudo, o observa e presencia as ações por ele realizadas, mas não participa ou influencia em tais ações. Portanto, durante a observação não participante,

[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (PRODANOV; FREITAS (2013, p. 105).

Intercalando com as observações, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, com roteiro previamente elaborado. Para a realização das entrevistas, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e autorizado o uso de gravação de áudio. As entrevistas foram realizadas durante o mês de maio em visita à escola-campo. Após realização das entrevistas, os áudios foram transcritos e analisados a partir de uma perspectiva qualitativa, que buscou o entendimento e a descrição do fenômeno investigado (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71).

Como se trata de um tema ainda pouco explorado no âmbito das pesquisas em educação do/no campo, e principalmente, no que tange a gestão, é preciso reconhecer as limitações desta pesquisa no sentido de que, as discussões sobre o debate da gestão escolar dentro da perspectiva da pedagogia de projetos se fez a partir da própria relação entre pesquisador e realidade investigada, num movimento constante de interlocução teórica junto aos princípios de democracia, participação e autonomia na educação (LIBÂNEO, 2001; FREIRE, 1985; FORTUNATI, 2007; LDB, 1996; VEIGA, 2002), visando fomentar as discussões sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos.

## **2.2 Caracterização do Campo da Pesquisa**

Este levantamento de dados foi realizado com a colaboração de três dos conselheiros escolares da Escola Nossa Senhora do Carmo, também conhecida como Escola do Carmelo, por ter sido fundada pelas irmãs Carmelitas, representadas pela pessoa da Madre Terezinha, que fundaram o mosteiro de clausura, o Carmelo. A Escola Nossa Senhora do Carmo adota como metodologia a Pedagogia de Projetos, a qual é baseada na construção e desenvolvimento de projetos que acontecem a partir de uma inquietação do educando em aprender sobre determinado tema, a partir de então, é desenrolado todo o processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, a referida escola é reconhecida pelo MEC como instituição de referência em inovação e criatividade na Educação Básica no Brasil.

De acordo com painel exposto no corredor de entrada da escola: “A escola Nossa Senhora do Carmo” nasce como fruto das orações das irmãs carmelitas, ao perceberem que a maioria dos camponeses do entorno do Carmelo (mosteiro no qual viviam) eram analfabetos, assim, se sentiram motivadas a fazer algo por aquela gente. Desse modo, inicia-se em 2005, na sala da casa de um camponês aluno, uma escola do/no campo, com uma turma de Alfabetização

de Jovens e Adultos (EJA). Com doações, passou a funcionar em 2007 em prédio próprio e atendendo também aos filhos dos camponeses do entorno do Carmelo. Atualmente, desenvolve um trabalho educativo, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – Anos iniciais e finais.” A placa de inauguração exposta na escola diz que a mesma foi inaugurada no dia 08 de dezembro de 2007 e foi construída com apoio financeiro dos Maristas Champagnat e do Governo Federal. Segundo a vice gestora, apesar de inicialmente, oferecer Educação de Jovens e Adultos, só permaneceu oferecendo essa modalidade de ensino até o ano de 2009.

A Escola Nossa Senhora do Carmo, que inicialmente atendia um número de seis alunos camponeses, com ensino de EJA, atualmente atende a 284 alunos, e possui uma extensa lista de espera de cerca 80 alunos para o ano que vem - 2019. A escola tem sua proposta pedagógica fundamentada nos estudos de Carlos Rodrigues Brandão, que trabalha como educador popular desde 1963. Por consequência, tem como base a Educação Popular que, propõe uma educação para conscientizar os educandos, de modo que seja facilitadora da mudança e criação.

Ainda de acordo com o painel exposto na escola “as pilastras que edificam as práticas educativas são: as dimensões biopsicossocial e espiritual do ser humano, a multirreferencialidade como fundamentação da prática pedagógica e os documentos legais.”

Para Brandão (2004) em algum momento da história da educação houve uma separação dos saberes, dividindo-se entre: saber popular, também chamado de saber comum e saber científico. Essa separação não determina que um saber é correto e o outro é errado, na verdade, os dois se complementam.

Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2004, p. 16).

O conhecimento popular se diferencia do conhecimento científico como é discutido por Prodanov e Freitas (2013, p. 21-22), ressaltam que:

O conhecimento popular é dado pela familiaridade que temos com alguma coisa, sendo resultado de experiências pessoais ou suposições, ou seja, é uma informação íntima que não foi suficientemente refletida para ser reduzida a um modelo ou uma fórmula geral. [...] Ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, conhecendo a realidade além de suas aparências.

Em geral a escola no Brasil privilegia o conhecimento científico e despreza o conhecimento popular. Porém, sobre a separação dos saberes, vale ressaltar que, desde sua fundação, a Escola Nossa Senhora do Carmo adota como princípio pedagógico a construção da educação, fazendo uma ponte entre ambos os saberes, o saber comum, adivinho principalmente, dos pais e alunos e o saber científico, obtido por meio da escola. Sempre partindo do interesse dos alunos, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, detentores de conhecimentos que resultam de experiências de vida, por essa razão, adota uma metodologia com vistas à pedagogia de projetos que, como já citado anteriormente, parte do desejo do aluno em aprender sobre determinado assunto. Em visita à escola, percebi que eles têm um quadro com os projetos que estão em andamento, este quadro fica em uma área de convivência comum a todos e de fácil acesso e visão.

Os alunos são chamados de tutorandos e os professores de tutores, pois os professores não são entendidos aqui como detentores do saber, mas como mediadores de conhecimento. Nesse contexto, os tutores mediam os processos de ensino-aprendizagem com base no andamento dos projetos, ou seja, eles auxiliam no desenvolvimento da pesquisa, norteados sobre possíveis fontes e instrumentos de pesquisa.

Todo o processo se inicia baseado na problemática do aluno, a partir de então os alunos constroem o projeto, com o auxílio do professor e é realizada uma pesquisa bibliográfica, depois os alunos vão à campo para pesquisar mais para tirarem suas próprias conclusões, bem parecido com os projetos de pesquisa acadêmica. Após a etapa de conclusão, segue a etapa de apresentações dos projetos, chamada de culminância, etapa que ocorre na Escola Nossa Senhora do Carmo, uma vez por mês.

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nessa situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares (PRADO, 2005, 7-8).

Sabe-se que o MEC estabelece metas e competências a serem alcançadas pelos alunos em cada nível (ano) de ensino, por exemplo, no final do 1º ciclo, que corresponde do 1º ao 3º ano, o aluno deve saber ler, escrever, somar e subtrair. Essas competências também são colocadas para a Escola Nossa Senhora do Carmo, tendo em vista que ela é reconhecida pelo MEC, assim sendo, os tutorandos também devem desenvolver tais competências. Ao professor

cabe a tarefa de auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e avaliar os tutorandos a partir da base de competências estabelecidas pelo MEC, sempre considerando o tempo de aprendizagem de cada um.

Anteriormente a escola Nossa Senhora do Carmo adotava o sistema de seriação, assim como nas escolas convencionais, no entanto, após uma vivência que aconteceu na Escola Projeto Âncora, localizada em Cotia, São Paulo, na qual um grupo de seis professores vivenciaram as experiências da Escola Projeto Âncora a fim de transformar ainda mais a prática pedagógica da escola Nossa Senhora do Carmo. Ao retornarem retiraram o sistema de seriação, passando a adotar o sistema de nucleação. Que acontece da seguinte forma: os educandos, que na Escola Nossa Senhora do Carmo são chamados de tutorandos são divididos por nucleação a partir da idade de cada um.

Na nucleação I, que corresponde ao ensino infantil, estudam as crianças de 4 e 5 anos, na nucleação II, que corresponde ao 1º ciclo do ensino fundamental, ou seja, 1º, 2º e 3º anos, estudam as crianças de 6 a 8 anos, na nucleação III, que corresponde ao 2º ciclo, ou seja, 4º e 5º anos, estudam as crianças de 9 e 10 anos e na nucleação IV, correspondente aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º anos, estudam as crianças de 11 a 14 anos. As nucleações I e II funcionam no turno da tarde e as nucleações III e IV pela manhã.

Segundo a vice gestora, a escola recebe incentivo financeiro de alguns parceiros como o Governo do Estado da Paraíba e do Município de Bananeiras, para pagamento de salário dos funcionários, além de manter parcerias com instituições privadas como Banco do Brasil e Instituto Alpargatas, que contribuem com materiais de expediente e equipamentos como impressora, toner, papel ofício, entre outros. A escola também se diz parceira da família, que também contribui financeiramente com as despesas mensais, que segundo a vice gestora, as despesas mensais são contabilizadas e o valor é dividido entre as famílias dos tutorandos, além disso, segundo a professora, os pais contribuem todo mês com algum alimento que é disposto pela escola, para auxiliar na merenda, e apesar de receber incentivo do Governo do Estado e Município e dos pais contribuírem financeiramente, a escola não se caracteriza como particular ou pública, mas, está cadastrada na Secretaria de Educação do Município de Bananeiras como Escola Comunitária. Baseado nos estudos de Libâneo (2001, p. 2-3), pode-se afirmar que a escola tem base nos fundamentos da gestão democrático-participativa, pois:

Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente.

Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes.

Quanto à estrutura física, a escola possui salas de aula amplas e arejadas, chamadas de espaços de aprendizagem e estes não são os únicos locais de aprendizagem, os alunos podem estudar no pátio ou em qualquer lugar da escola que julgarem mais adequado, é claro que sempre com supervisão da professora. Nos espaços de aprendizagem, as cadeiras não ficam enfileiradas, no lugar das fileiras existem mesas com cadeiras ao redor para que os alunos possam dialogar e desenvolver seus trabalhos. Os níveis de ensino foram substituídos por nucleações, onde os educandos são divididos por idade. Na porta de cada espaço de aprendizagem tem o nome de alguém que foi ou é importante para a história da escola.

Segundo o painel exposto na escola, a mesma conta com os seguintes espaços de participação da comunidade escolar: comitês estudantis, colegiado estudantil, conselhos escolar e de classe e assembleia geral. Segundo a vice gestora, as reuniões acontecem todo mês, uma após a outra, sendo a última a reunião do Conselho Escolar. Quanto à formação e o trabalho educativo, o painel enfatiza: planejamentos pedagógicos, escola de pais e formação continuada (psicossocial, espiritual e acadêmica) para os professores.

### **2.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

Inicialmente, foram pesquisados todos os conselheiros escolares da Escola Nossa Senhora do Carmo, porém não foi possível a entrevista com todos os 19 membros do Conselho Escolar, sendo assim, as entrevistas foram realizadas com apenas três conselheiros, sendo eles: uma vice gestora - representando a gestão da escola, uma tutoranda (professora), e, por último, uma funcionária da cozinha - representante dos funcionários.

A vice gestora tem 42 anos de idade, é casada e mora no Sítio Chã do Lindolfo, localizado em Bananeiras – PB. Possui pós graduação em gestão escolar, tendo dez anos à frente da gestão da Escola Nossa Senhora do Carmo e o mesmo tempo de atuação no Conselho Escolar, tendo em vista que os membros gestores são membros natos do Conselho Escolar.

A representante dos funcionários tem idade de 37 anos, é casada e mora no Sítio Monte Carmelo, também localizado em Bananeiras – PB, nas imediações da Escola Nossa Senhora do

Carmo. Como nível de formação, possui o ensino fundamental completo e trabalha na escola há dez anos na área de serviços gerais. É representante dos funcionários há um ano no Conselho Escolar.

A representante dos professores no Conselho Escolar, tem idade de 23 anos, é solteira e mora Solânea – PB, cidade vizinha à Bananeiras – PB. Possui formação em Pedagogia, pela UFPB – campus III e trabalha na escola como tutora (professora) desde 2017, na qual iniciou como estagiária e neste corrente ano, de 2018 iniciou como tutora. Está no Conselho Escolar desde janeiro deste corrente ano.

As entrevistas foram realizadas no dia 08 de maio de 2018. As entrevistas com a vice gestora e a representante dos professores foram realizadas na sala da coordenação pedagógica, já a entrevista com a representante dos funcionários foi realizada na cozinha. As participantes foram solícitas em responder as perguntas, não se recusaram ou se abstiveram em responder nenhuma delas.

A representante dos funcionários demonstrou uma certa insegurança e vergonha em responder as perguntas, mas afirmou veementemente, que na escola acontece uma gestão democrática e ela participa de todos os processos de decisões sobre a escola, exceto ao ser questionada sobre o Projeto Político Pedagógico, no qual a mesma não soube responder como aconteceu a elaboração deste documento. As demais entrevistadas demonstraram segurança em suas respostas e também afirmaram que a gestão na escola é democrática.

As participantes contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa, sem elas não seria possível coletar os dados para concluir este trabalho e alcançar os objetivos desejados.



### 3 DIFERENTES PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Para Libâneo (2001) a gestão escolar no Brasil pode ser entendida a partir de três concepções: a técnico-científica, que baseia-se na hierarquia e no poder centralizado nas mãos do diretor; a autogestionária, que funciona como cooperativa e não existe a figura do diretor, neste caso, todos são responsáveis igualmente pelas decisões; e a gestão democrática-participativa, que adota a tomada de decisões como algo coletivo e cada membro assume uma parte do trabalho e, consequentemente, da responsabilidade. O autor adota como sendo a mais adequada esta última e a descreve como:

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Além de ser considerada a mais adequada por Libâneo (2001), a gestão democrática-participativa é também a mais adotada pelos gestores nas escolas públicas do Brasil, uma vez que é obrigatória de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em seus artigos 3º, 14º e 15º:

Art. 3 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. [...] (BRASIL, 1996, p. 8-9)

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, LDB nº 9394/96, 1996, p. 15).

Deste modo, a gestão escolar democrática deve estar presente em todas as escolas do Brasil, principalmente, nas escolas públicas. No entanto, as escolas privadas também devem adotar a gestão escolar democrática, pois, a democracia é um princípio garantido pela Constituição Federal e por esse motivo é obrigatória para todos os cidadãos brasileiros, apesar da fiscalização ser mais contundente em escolas públicas.

Neste capítulo, discorro sobre os tipos de gestão escolar, enfatizando sobre a gestão escolar democrática e seus aspectos históricos e legais, além de seus mecanismos de efetivação, a exemplo do Conselho Escolar, do Projeto Político Pedagógico. Ao final deste capítulo pondero sobre a pedagogia de projetos e sua relação com a gestão escolar democrática.

### **3.1 Gestão Escolar: conceitos e aspectos históricos**

A gestão escolar, diferentemente da gestão empresarial, demanda mais esforços por estar atrelada às bases política e pedagógica, enquanto na gestão empresarial, o objetivo central é apenas o lucro financeiro.

As escolas são também instituições financeiras, pois o tempo todo lidam com dinheiro, porém, o objeto central da instituição “escola” é formar para a sociedade, para a cidadania, sem vistas para o financeiro, como afirma Dourado (2007, p. 924):

[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

A educação no Brasil sofreu diversas transformações ao longo da história, de modo a projetar seu desenvolvimento. Do mesmo modo, as ramificações da educação brasileira passaram por mudanças significativas, a saber a gestão escolar, que, historicamente, vêm constituída através da implementação e criação de leis que assegurem o cumprimento das políticas públicas de afirmação da democracia dentro do âmbito escolar. Exemplo disto é o Artigo 206º da Constituição Federal, que institui: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]” (BRASIL, CF, 1988, p. 123).

Ao ler o Artigo 206º da Constituição Federal fica claro que o tema educação e, principalmente, o tema gestão democrática necessitava de outros aportes legais para consolidar-se. Sendo assim, foram criadas leis complementares da Constituição Federal, a exemplo da Lei

nº 10.576/95 que aborda, especificamente, a gestão escolar democrática e explica seus mecanismos de efetivação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, atualmente a mais importante para o entendimento da educação brasileira.

Além das leis, foram implementados, pelo Governo Federal, vários programas com o objetivo de contribuir ainda mais para o processo de democratização da escola, alguns deles não surtiram o impacto desejado, mas três desses programas se destacaram por contribuir diretamente para a autonomia e desenvolvimento qualitativos das escolas públicas brasileiras: o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

O PDE é um programa do Governo Federal que a cada dez anos lança vinte metas para nortear a educação pública no Brasil. Nessas metas são abordados todos os aspectos da educação (gestão escolar democrática, educação básica, educação superior, etc). As metas são lançadas, algumas são modificadas e/ou substituídas por outras, de acordo com os dados apresentados pelos “indicadores do diagnóstico” do Ministério da Educação sempre que um novo documento é construído. O objetivo do Programa PDE é investir na educação básica, profissional e superior, sendo assim incentiva a participação de todos (gestores, pais, alunos e professores) para abrir acesso e permanência dos alunos na escola.

O último documento foi lançado em 2014 com o objetivo de atingir todas as metas até 2024. A meta que trata da gestão escolar democrática é a de número 19:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, PDE, 2014, p. 35).

Fica claro que a meta 19 pretende garantir a gestão democrática da escola pública em até dois anos e prevê o princípio da transparência para com a comunidade escolar sobre as decisões acerca da gestão escolar, tendo como apoio a União. O PDE foi criado com o objetivo de auxiliar na formação continuada dos professores, através de recursos financeiros, segundo o Ministério da Educação:

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) auxilia a escola pública, pois trata-se de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar. O PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança. (BRASIL, PDE-escola *online*, s.d.).

O PDDE foi implantado em 1995 pelo Ministério da Educação, é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e consiste no repasse anual de recursos de caráter financeiro para auxiliar na manutenção de escolas públicas de ensino fundamental e escolas privadas mantidas por entidades sem fins lucrativos. O valor destinado a cada instituição é determinado pela quantidade de alunos e pela região do Brasil em que está localizada a escola.

Segundo o manual do PDDE, desenvolvido pelo Ministério da Educação, o valor repassado tem as seguintes finalidades:

- Aquisição de material permanente, quando forem repassados recursos de capital;
- Manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- Aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- Avaliação de aprendizagem;
- Implementação de projeto pedagógico;
- Desenvolvimento de atividades educacionais (BRASIL, PDDE, 2006, p. 6).

O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, como o próprio nome já diz tem por objetivo fortalecer os conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica em todo país, sejam elas estaduais e municipais, através da elaboração de material didático específico e formação continuada para os conselheiros escolares. O Programa contribui para maior disseminação da relevância do trabalho dos conselhos escolares para a democratização da escola. Dentro deste programa, o Ministério da Educação promove ações de caráter formativo para os “conselheiros escolares, para técnicos e dirigentes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” (BRASIL, PDE-escola *on-line*, s.d.). Algumas dessas ações estão descritas no Portal do Ministério da Educação:

- Oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares;
- Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares;
- Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares;
- Curso de Formação para Conselheiros Escolares (nova modalidade);
- Curso de Formação para Conselheiros Escolares (nova modalidade) (BRASIL, PORTAL MEC, s.d., grifos no original).

Com o objetivo de tornar mais claro e fácil o trabalho dos conselheiros escolares foi criado o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que tem por material didático 14 cadernos com instruções para os conselheiros e apoio às ações de formação continuada em que cada um deles aborda especificamente uma ramificação da gestão escolar democrática. Para compor este trabalho foram utilizados os cadernos 2, 3, 7 e 11, intitulados respectivamente: Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação

pública; Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania; Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor; Conselho Escolar e a Educação do Campo.

A gestão escolar é a base de todo o funcionamento de qualquer escola, seja da rede pública ou privada. É a partir da gestão que todas as engrenagens da escola se encaixam e se movimentam.

Por vezes, predomina a ideia errônea de que, à gestão escolar cabe apenas administrar o aspecto financeiro da escola. No entanto, toda gestão escolar de boa qualidade deve sempre prezar pela transparência com a comunidade escolar, sendo assim deve prestar contas de todos os aspectos que dizem respeito à escola, são eles: administrativo, pedagógico e financeiro.

Como é de conhecimento comum, a escola conta com o corpo docente, funcionários, alunos e comunidade, além do gestor, e todos esses sujeitos são essenciais. Por isso devem estar trabalhando em conjunto de forma harmônica para o bom funcionamento da escola, só neste contexto é que a gestão escolar democrática poderá ser vivenciada.

### **3.2 Mecanismos de Ação Democrática na Gestão Escolar**

A democracia é um direito conquistado pelo povo, e ainda assim, apesar das lutas e das leis criadas para exigir que a sua efetivação em todo e qualquer processo de tomada de decisão, ela segue sendo desrespeitada em vários âmbitos. De forma geral, a democracia é abordada em diversos documentos e por diversos autores, desde a Constituição Federal até o mais simples trabalho acadêmico. Buscando a etimologia da palavra democracia tem-se “*demo*” que significa “povo” e “*kratía*” que significa “governo” (SANTOS, 2011, p. 13).

No âmbito escolar, a democracia aparece mais na área da gestão, sobre este aspecto, Fortunati (2007, p. 51) descreve que o objetivo da gestão democrática seria “[...] garantir um processo participativo de toda a comunidade escolar no cotidiano das escolas públicas, sob a coordenação do diretor”. Por vezes, essa coordenação do diretor é confundida com centralização de poder nas mãos do diretor e nesse contexto, a democracia deixa de acontecer.

Para consolidar e efetivar a democracia, a gestão escolar conta com alguns mecanismos, sendo os mais comuns: o conselho escolar; a escolha do gestor escolar; e a construção coletiva do projeto político pedagógico, além desses, também existem: o grêmio estudantil; a associação de pais e professores; e o conselho de classe.

Como já dito, os principais mecanismos de efetivação da democracia na gestão escolar são o Conselho Escolar, o Projeto Político Pedagógico da escola e a escolha do gestor. Porém, podem existir em algumas escolas o grêmio estudantil, que representa os interesses dos estudantes, associação de pais e professores que une pais e professores em prol da aprendizagem dos alunos e conselho de classe, que trata apenas de assuntos de caráter didático-pedagógico. Estes mecanismos são chamados de instituições auxiliares, pois suas funções são de auxiliar o conselho escolar, porém, eles não são comuns pois, de forma geral o conselho escolar trata dos mesmos interesses, no entanto, de forma coletiva, por isso, em muitos casos, eles são extinguidos.

Com o objetivo de garantir o cumprimento da gestão democrática na escola pública, foi criada a Lei 10.576/95 que estabelece os seguintes princípios:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos (BRASIL, Lei nº 10.576/95, 1995, p. 1).

Neste contexto, todos os membros que fazem parte da comunidade escolar devem atuar nas decisões. Em geral, deve-se contar com a participação de um Conselho Escolar formado por: um representante de pais; um representante de alunos; um representante de professores; um representante de funcionários e o gestor. Algumas escolas adotam também um representante técnico especialista, como psicólogo, assistente social ou psicopedagogo. Quanto à escolha desses representantes, o Ministério da Educação faz recomendações de que também aconteça de forma democrática, preferencialmente, por meio de eleição:

Vale ressaltar que esta representação só terá caráter de representatividade quando os representantes forem escolhidos pelos representados. Assim, descarta-se a possibilidade da direção ou do órgão administrador da escola, ele próprio, escolher quem representa cada um dos segmentos (BRASIL, PORTAL MEC, 2006, p. 56).

Os representantes eleitos irão compor o Conselho Escolar, que responde por todo o andamento da escola, nos campos pedagógico, financeiro e administrativo. Desse modo, no Conselho Escolar são tomadas decisões sobre tudo que está relacionado à escola, de forma que venha a beneficiar toda a comunidade escolar. Geralmente, o Conselho Escolar é definido no

início do ano e suas atribuições envolvem questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Normalmente, é composto de acordo com proporcionalidade, sendo (50%) de usuários e (50%) dos integrantes da escola, que são docentes, especialistas, funcionários, pais e alunos. O Conselho Escolar pode também ser chamado de “colegiado” e basicamente, sua função é democratizar as relações de poder.

No caderno intitulado “Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania”, o Ministério da Educação elenca e explica, detalhadamente, as atribuições do Conselho Escolar, são elas:

**Deliberativas:** quando decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro. **Consultivas:** quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares. **Fiscais (acompanhamento e avaliação):** quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. **Fiscais:** [...] quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. **Mobilizadoras:** quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo, assim, para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, PORTAL MEC, 2004, p. 41, grifo no original).

Considerando o contexto das atribuições deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, o artigo 42º da Lei 10.576/95, lista as principais funções do Conselho Escolar, as quais destaco a seguir:

- I - elaborar seu próprio regimento;
- II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola; [...]
- VI - divulgar, quadrimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados; (Redação dada pela Lei nº 11.695/01) [...]
- IX – encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar. [...] (BRASIL, Lei 10.576/95, 1995, p. 16).

Além da função de democratização da escola, uma das principais obrigações do Conselho Escolar é a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que também deve acontecer de forma democrática.

O PPP deve ser acessível a todos da comunidade escolar, pois ele determina quais as habilidades e competências que a escola deve fortalecer nos alunos e quais os objetivos que deseja alcançar durante todo o ano letivo. É por meio deste documento que a escola estabelece os conteúdos que serão ensinados naquele ano letivo e como serão ensinados, de acordo com a realidade da comunidade local, por isso é tão importante que a cada ano esse documento seja renovado e reescrito coletivamente.

[...] O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p. 1).

No PPP deve constar o princípio/objetivo fundamental de toda escola: a formação cidadã de seus educandos. Formação cidadã é formar para a vida em sociedade, formar para criticidade, para tornar possível a transformação de si mesmo e do meio em que vive, buscando melhores condições de vida. Portanto, é formar sujeitos autores de sua própria vida, educandos que compreendam o processo de ensino-aprendizagem e coloquem-se como centro deste.

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA 2002, p. 1).

Por tudo isso, o PPP constitui-se em político e pedagógico, tendo em vista que uma de suas atribuições seria, transformar politicamente os sujeitos que fazem parte da sociedade, através da educação.

Em síntese, no campo da gestão escolar, o gestor é a figura principal dentro da perspectiva da gestão democrática-participativa, pois ele é o responsável por mediar as discussões nas reuniões com o Conselho Escolar, além de organizar e supervisionar todos os aspectos escolares. Sobre o diretor, Fortunati (2007, p. 54) afirma que ele é “a alma e o coração da escola”.



Segundo o artigo 8º da Lei 10.576/95 são quinze, as funções do diretor de escola, destas, discorro sobre seis:

[...] II - coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico, através do Plano Integrado de Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria da Educação;

III - coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; [...]

VIII - divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola;

IX - coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola; [...]

XIV - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;

XV - coordenar os procedimentos referentes ao recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas por órgãos federais, estaduais, municipais ou doações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, nos termos do art. 41 desta Lei (BRASIL, Lei 10.576/95, 1995, p. 2 e 3).

Segundo Fortunati (2007), para que o diretor de escola consiga cumprir com suas funções, torna-se necessário que este possua ou adquira alguns atributos como: ter espírito de liderança, entender e estar apto a gerir os recursos financeiros, além de dominar as propostas curriculares, os recursos administrativos e as demandas de convivência entre os funcionários.

O gestor é responsável por todas as decisões tomadas sobre a escola e precisa ser capaz de mediar essas decisões de forma que sejam coletivas e de interesse comum de todos, nunca beneficiando a si próprio ou a um membro do Conselho Escolar, ele precisa ser capaz de entender o que é melhor para a escola e executar a ação em benefício desta e, conseqüentemente dos alunos e da comunidade escolar.

Vale salientar que a escolha do gestor, assim como todos os processos de escolha sobre a escola, deve ser feita da forma mais democrática possível, ou seja, preferencialmente, por meio de eleições. Mesmo sendo considerada a forma mais democrática de escolha do gestor, a eleição não é a única forma. Fortunati (2007) descreve outros três tipos de escolha do diretor de escola: **Nomeação/indicação** que é feita pelo Poder Executivo, na maioria das vezes pelo prefeito, mas pode ser também pelo Governador ou pela pessoa responsável pela Secretaria de Educação do município; **Concurso público** que é realizado por meio de provas e títulos e precisa atender alguns critérios como: possuir licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação e ter no mínimo oito anos de efetivo exercício no magistério (FORTUNATI, 2007, p. 56); **Sistema combinado** que consiste em várias provas escritas e depois são consideradas a formação e competência técnica para filtrar os candidatos, após essa etapa acontece a eleição com os candidatos que ultrapassaram as primeiras etapas.

Apesar de ser muito defendido, apenas o método de escolha do diretor por eleição, não garante a democracia dentro do ambiente escolar, para isso foi criado o conselho escolar.

### **3.3 A Pedagogia de Projetos como proposta para uma gestão democrática**

Para entender a pedagogia de projetos, é necessário conhecer alguns conceitos, como *práxis*, construtivismo e o próprio conceito de projeto, além de entender a educação libertária de Freire, em que está baseada a pedagogia de projetos.

Primeiramente, é preciso ressaltar o conceito de projetos. Recorrendo a etimologia da palavra. “Projeto” deriva do latim “*projectum*” que significa “algo lançado à frente” (PRADO, 2005, p. 6). Ou seja, projeto é tudo aquilo que desejamos realizar para o futuro, é algo que pensamos em fazer, para tanto são traçados métodos e estratégias para alcançar os objetivos almejados. Sobre isto, Prado (2005, p. 6) afirma que “A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu.”

Projetos estão sempre em transformação, é quase impossível dizer que um projeto começou e foi concluído com os mesmos objetivos, metas e métodos, até porque um projeto é algo subjetivo, portanto, está sempre em processo de evolução. “No entanto, o ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas” (PRADO, 2005, p. 6).

Outro ponto a ser destacado é o fato de que o projeto deve ser idealizado e executado pela mesma pessoa ou pelo mesmo grupo de pessoas, nunca pode ser pensado por um e feito por outros, pois assim ele perde sua credibilidade, sendo assim, os projetos surgem sempre do interesse do educando, por meio de uma inquietação sobre os mais variados temas e são pensados e desenvolvidos por eles.

A partir da inquietação do educando, o educador irá auxiliar na construção e desenvolvimento do projeto, atuando como mediador do conhecimento, além disso, ele irá listar habilidades e competências (dentro das disciplinas) que os educandos devem construir ao longo do desenvolvimento do projeto, essas habilidades e competências são os objetivos a serem alcançados, segundo as recomendações do Ministério da Educação.

O educador passa de transmissor para facilitador do conhecimento, para que esse possa ser reconstruído e reinventado, objetivando a consciência e autonomia cognitiva e moral, pois assim o aluno tornar-se crítico ante a realidade, buscando novos conhecimentos e formas de auxílio para construir um novo saber (SILVA; TAVARES, 2010, p. 241).

Na perspectiva da pedagogia de projetos o educador passa a mediar os projetos que serão construídos e apresentados posteriormente, podendo ser renovado ou não. Daí cabe ao educador em coletivo com os educandos julgar se é necessário mais tempo para conclusão de determinado projeto.

Como base teórica, a pedagogia de projetos fundamenta-se na *práxis*, no construtivismo e na pedagogia para liberdade. A contribuição da *práxis* pauta-se nos estudos de Karl Marx que considera a *práxis* como sinônimo de ação, que permite ao ser humano, diferentemente dos outros animais, transformar a sociedade e a natureza, transformando assim, a si próprio. Dentro do prisma pedagógico, Freire (1985, p. 21) aborda a *práxis* como “ação e reflexão sobre realidade”, ou seja, um ensino que leva os alunos a refletir sobre os acontecimentos sociais e sobre a realidade na qual é imposta. Em outras palavras, é partir de uma educação reflexiva que se oferece instrumentos para transformar a si e a sociedade como um todo, em um processo contínuo de transição da alienação para a criticidade, nas palavras de Freire (1985, p. 30): “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Essa ação de que trata a *práxis* é também base para o conceito de construtivismo de Becker, que entende o ensino como algo que necessita da ação das experiências vivenciadas pelo sujeito para acontecer e que o conhecimento é algo inacabado, que deve ser construído diariamente.

A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído [...] (BECKER, 2009, p. 3).

Embora fundamente-se tanto na *práxis* como no construtivismo, a pedagogia de projetos, na concepção de Dewey, difere-se em partes do construtivismo. Saviani explica que:

[...] A concepção de Dewey, tem uma conformação também distinta do construtivismo. Quando considera que “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, não é empírica, isto é, resultante de observações, nem fundada em formas *a priori* ou inatas, “mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas” (SAVIANI, 2005, p. 3).

Ou seja, a pedagogia de projetos é construtivista no que concerne a constante construção de projetos e da prática pedagógica, mas difere no que diz respeito a concepção de que o conhecimento não pode ser desenvolvido a partir da relação com o meio e com os demais membros da sociedade.

Apesar de Dewey ter idealizado e Kilpatrick ter sistematizado, uma das primeiras escolas a desenvolver toda sua prática pedagógica baseada na concepção da pedagogia de projetos surgiu em 1976 a partir de um desejo de José Pacheco, inspirado nas ideias de Célestin Freinet, integrante do Movimento da Escola Moderna, que propunha uma escola calcada nos princípios de solidariedade, autonomia, responsabilidade e consciência cívica dos alunos, igualmente como Paulo Freire, assim nasceu a Escola da Ponte, em Portugal. Por causa da barreira imposta pelo Ministério da Educação, a gestão da escola passou a ser realizada pela própria comunidade local. Aqui no Brasil, surgiram algumas escolas com esta proposta, duas delas são a Escola do Carmelo, em Bananeiras, na Paraíba e a Escola Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo.

Portanto, a pedagogia de projetos assemelha-se à educação do campo e à educação popular no que concerne a uma metodologia pedagógica de uma educação como prática de mudança e liberdade e que objetiva trazer autonomia para seu educando. Uma educação que promove consciência crítica para mudança social e que parte do interesse do educando, abordando o contexto de sua realidade, de modo que a pedagogia de projetos aborda o professor como mediador de conhecimentos e o educando como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento (FREIRE, 1985, p. 32).

A metodologia com vistas à construção de projetos é uma educação para decisão e responsabilidade social e política, que traz o diálogo para conscientizar, que conta com a participação de todos, baseada nos princípios da democracia, por isso, a pedagogia de projetos é uma proposta para gestão escolar democrática, de modo que trata a participação de todos nas tomadas de decisões como algo natural e essencial para o andamento e funcionamento de todas as engrenagens da escola, seja na parte pedagógica, administrativa e/ou financeira.

Em síntese, o trabalho com projetos implica em um ensino mais prazeroso e interessante para o educando pois, parte de suas próprias inquietações sobre o mundo em que vive, de seu

desejo de aprender, deixando de ser sujeito passivo para tornar-se centro da aprendizagem de uma educação libertária, e o educador passa de depositante para mediador de conhecimento.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações [...] para [...] realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2005, p. 4).

Cabe ressaltar que não há prejuízo aos educandos da perspectiva pedagógica de projetos com relação aos conteúdos e habilidades, pois, são os mesmos objetivos da pedagogia tradicional, com vistas às recomendações do Ministério da Educação, porém, a metodologia adotada é diferente, pois torna o processo de assimilação dos conteúdos mais acessível, rápido e prazeroso.

[...] Projetos pedagógicos justifica se por (geralmente) partirem da realidade dos alunos, o que torna o processo de ensino/aprendizagem mais atrativo e significativo, pois, a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, professor e alunos desenvolvem os conteúdos buscando atrelar teoria e prática, o que vem demonstrando uma maior eficácia para se atingir os objetivos propostos, visto que a aprendizagem passa a ocorrer de maneira natural. Nesta perspectiva, os próprios alunos passam a ser construtores do conhecimento e o professor começa a exercer o papel de mediador, ajudando a tornar esse conhecimento prévio em científico (MEIRELLES; ELIAS, 2014, p. 2 e 3).

Deste modo, os educandos que aprendem dentro da perspectiva de projetos também desenvolvem as habilidades de efetuar as quatro operações na matemática, por exemplo, ou até mesmo aprendem a ler e escrever, assim como na pedagogia tradicional, por isso, não existe prejuízos a eles, inclusive, quando precisam participar de provas de nível nacional, estadual, e/ou municipal, a citar o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

Bem como ocorre com a educação do/no campo, vale ressaltar que uma grande dificuldade em trabalhar com a metodologia de projetos é a falta de formação específica nesta área. Professores e gestores que não conhecem a realidade e não sabem lidar com as especificidades que surgem ao longo da docência, como por exemplo, a falta de estrutura e material didático, ou até mesmo a distância para chegar até a escola.

A formação de professores para as escolas do campo nem sempre encontram estruturas adequadas de acesso a propostas e ações que, por estarem contidas nos marcos legais e normativos para a Educação do Campo, deveriam estar presentes no cotidiano profissional desses professores, possibilitando formação pedagógica e em serviço, atendendo, no sentido global, às suas

necessidades de constante atualização formativa (EVANGELISTA, 2016, p. 101).

Evangelista (2016) ressalta um ponto importante que é o não cumprimento daquilo que está disposto na Lei, principalmente com relação à Educação do Campo, mas não só com esta modalidade de ensino, mas com a educação de modo geral. O que está escrito na Lei destinado à educação poucas vezes condiz com a realidade, e esta é causa de tanta falta, falta de estrutura, falta de material didático, falta de formação adequada, falta de incentivo. Este cenário de “faltas” precisa de mudança que só serão efetivadas a partir da (re)construção da educação, para que seja uma educação que conscientize seus educandos e a partir desta conscientização sejam traçadas estratégias para a transformação social necessária.

#### 4 BREVE HISTÓRICO SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A pedagogia de projetos tem como marco inicial o movimento “Escola Nova” que opunha-se à pedagogia tradicional, que, por sua vez, utilizava-se de métodos que Paulo Freire denomina de “educação bancária”, na qual o educando é entendido como sujeito passivo que apenas reproduz aquilo que é transmitido pelo professor.

O movimento da “Escola Nova” foi resultado de estudos de educadores como Ferrière e Montessori, esta última, que, segundo Saviani (2005), criou um método que pretendia desenvolver a intelectualidade e a reflexão nos seus alunos para levá-los a um julgamento crítico, baseados na perspectiva humanista moderna de educação. Tal método foi criado em conjunto com outra educadora; Lubjenska, a partir das concepções do movimento “Escola Nova”.

Segundo Oliveira (2009, p. 24), o movimento “Escola Nova” “defendia o ideário de que a escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva, estando a criança no centro das perspectivas educativas.” Nesse contexto, John Dewey passou a idealizar uma nova pedagogia baseada na ação. Segundo (OLIVEIRA, 2009, p. 24):

A educação defendida por Dewey era pragmática e, em sua concepção, as experiências concretas de vida se apresentam por meio de problemas a serem resolvidos. Dessa maneira, a educação ajudaria os estudantes a pensar, ao proporcionar, no ambiente escolar, atividades que pudessem desenvolver a capacidade de resolução de problemas.

Desse modo, surge a pedagogia de projetos, pautada nas concepções educacionais de Dewey, que defendia a democracia, em seu entendimento de coletividade, e o conhecimento pragmático, ou seja, o “aprender a aprender”, através de recursos materiais e intelectuais, ou seja, através da prática e da troca de conhecimentos entre as pessoas. A partir dessas concepções, Kilpatrick, discípulo de Dewey, passa a sistematizar a pedagogia de projetos.

Teixeira e Westrbook (2010) afirma que Dewey diz como se deve fazer e Kilpatrick diz como se pode fazer, como se o primeiro fosse o idealizador e o outro aquele que iniciou a prática propriamente dita. Teixeira e Westrbook (2010, p. 25) afirma ainda que: “A chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias”.

Partindo da compreensão de Dewey de uma vida democrática, que visa proporcionar liberdade e ação participativa, Kilpatrick articula uma proposta educacional que possibilita aos seus estudantes resolverem problemas concretos, ato que contribui efetivamente para a vida em

sociedade. Seguindo os princípios de educação e prática pedagógica propostas por Kilpatrick, tais surgiriam a partir de pesquisas e debates, contribuindo dessa forma para a democracia.

No Brasil, a disseminação da pedagogia de projetos aconteceu através de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, os quais também receberam influência do movimento “Escola Nova”. Anísio Teixeira recebeu forte influência também das concepções de educação e democracia de Dewey, tanto que para ele a verdadeira educação busca emancipar os sujeitos nos aspectos político e social, garantindo-lhes assim autonomia e liberdade para administrar sua vida. Segundo Bertolleti e Coelho (2012, p. 8) “Na matriz conceitual de Teixeira, a Educação é evidenciada como uma ação vivenciada na prática”. E segue discorrendo sobre as concepções pedagógicas de Anísio Teixeira:

“Para Teixeira, a verdadeira emancipação educacional, aquela em que o agente possui o controle de si mesmo, faz parte de um amplo processo humano. Consiste em uma ação pela busca do desenvolvimentos integral do ser. Trata-se da procura pela libertação frente às imposições culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas” (BERTOLLETI E COELHO, 2012, p. 12).

Diante do exposto, vale reiterar que a pedagogia de projetos assemelha-se à educação do campo, no que concerne aos ideais pedagógicos de liberdade e autonomia para os educandos, porém se diferenciam por sua prática pedagógica. Enquanto que na pedagogia de projetos o desenvolvimento da prática pedagógica acontece a partir de uma inquietação do educando, na educação do campo os conteúdos são dispostos para o educando em grade curricular que segue um roteiro previamente elaborado.

Na pedagogia de projetos, o desenvolvimento da prática pedagógica acontece a partir de uma inquietação do educando, que irá buscar respostas às suas perguntas através de pesquisa bibliográfica e de campo e o professor irá fazer o papel de orientador, irá apresentar instrumentos para auxiliar na conclusão da pesquisa e irá apresentar teóricos que abordam o assunto pesquisado. Desse modo, o professor na pedagogia de projetos irá auxiliar o educando a construir seu conhecimento por meio da construção do projeto em questão.

Outra atribuição do professor é perceber o desenvolvimento de competências que são elencadas pelo MEC para cada ano (nível) de ensino. O aluno do 1º ciclo do ensino fundamental necessita aprender ler e escrever, somar e subtrair para poder prosseguir para o 2º ciclo, por exemplo. Diante disto, Teixeira e Westrbook (2010, p. 25-26) afirma que:

Ele queria também que elas aprendessem a ler e escrever, a contar, a pensar cientificamente e a expressar-se de forma estética. No que se refere aos temas de estudo, os objetivos educacionais de Dewey eram bastante convencionais; somente seus métodos se apresentavam inovadores e radicais, mas objetivos, por mais convencionais que fossem, estavam claramente enunciados.



Assim como em um projeto de pesquisa convencional, os projetos desenvolvidos a partir da prática pedagógica de projetos seja o mesmo esquema. O primeiro passo é a problematização, que parte de questões significativas para o educando e de seus conhecimentos prévios, a partir dela surgirão também os objetivos que nortearão o projeto, depois segue para o desenvolvimento que traça estratégias (instrumentos) para responder aos questionamentos e, por último, a síntese que traz os procedimentos (metodologia) e novas aprendizagens a partir da pesquisa.

Na educação do campo acontece de forma diferente, o professor apresenta o conteúdo pronto para o educando, conteúdo que vem descrito pelo MEC e o professor do campo irá trabalhar com seu educando a partir da realidade camponesa mas não a partir de uma inquietação de seu educando, esta é a diferença entre a pedagogia de projetos e a educação do campo.

#### **4.1 As lutas dos movimentos sociais pela Educação do/no Campo**

Partindo do senso comum, ainda é muito típico imaginar que os sujeitos do campo são apenas os camponeses e agricultores, como se fossem homogêneos, mas na verdade os sujeitos do campo são vários, são também os ribeirinhos, os quilombolas e muitos outros. Batista (2006, p. 130) “amplia as dimensões sobre os sujeitos do campo e acrescenta os índios, os negros, os caboclos, os escravos, os ferreiros e os barqueiros”.

Além desse equívoco, quando se fala das lutas dos Movimentos Sociais do Campo para melhores condições de vida das pessoas que vivem no campo, imagina-se que sejam apenas lutas pela terra, mas não é só isso.

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa [...]. Os conflitos, apesar de em sua grande maioria apresentarem como elemento central a luta por terra, também se rebelaram contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão; contra a negação da cidadania; pelos direitos sociais e trabalhistas; pelo reconhecimento das diferentes culturas (BATISTA 2006, p. 130).

Por isso, a Educação do Campo luta por uma proposta de educação que atenda às especificidades dos camponeses e que denuncie “[...] o descaso e o [...] silenciamento das ações governamentais que não aconteceu somente no aspecto educacional, mas também na saúde, na

habitação, no saneamento básico, entre outros” (ROCHA; COLARES, 2013, p. 90).

Além da necessária atenção às questões citadas acima, dentro do campo educacional, é preciso levar em conta a ausência da maioria dos alunos em tempo de plantio e colheita, pois precisam ajudar os pais na agricultura que serve de subsistência para a família, além disso, no campo existe a questão das classes multisseriadas, que por Lei não deveriam precisar existir e que muitos que estão no meio urbano desconhecem até mesmo seu conceito. “As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor” (ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

Essas são apenas duas das inúmeras divergências entre a educação urbana e a rural, por isso a emergência de uma educação do campo de qualidade que atenda à essas e outras especificidades dos sujeitos do campo e por isso, a importância da construção de currículos voltados à essa realidade e também da formação de profissionais que entendam o contexto do campo. Daí a importância da fala de Caldart (2004, p. 2) quando ela diz: “[...] Trata-se de pensar a educação, [...] desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.”

Após lutas e pressão dos camponeses através dos Movimentos Sociais do Campo, em busca de direitos em favor da Educação do Campo, o Governo Federal, durante anos vem criando e melhorando programas de incentivo ao acesso e permanência de camponeses na educação. Alguns dos programas de maior repercussão no cenário público e político são: Pronacampo, Programa Saberes da Terra, Pronera e Escola Família Agrícola. Cabe discorrer sobre cada um deles a fim de entender o quanto avançaram e o quanto ainda precisam ser desenvolvidas mais políticas públicas de Educação do Campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) foi criado no ano de 2012 com o objetivo de investir na formação de professores do campo e estabelecer ações em quatro eixos da Educação do Campo: “gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica” (SANTOS; SILVA; SOUSA, 2012, p. 76).

O Pronatec Campo (Programa Nacional Tecnológico para o Campo) tem por objetivo qualificar profissionalmente os jovens e adultos do Campo. Diante desta afirmativa, Santos; Silva e Sousa (2012, p. 78) salientam que “[...] é preciso ter o cuidado para que os cursos se destinem em ajudar na independência e valorização do homem e da mulher do campo, não servindo apenas para formação de mão de obra qualificada para o agronegócio [...]”.

O Programa Saberes da Terra foi implementado em 2005 e destina-se a atender as deficiências da formação de professores e oferecer escolarização aos educandos do campo com

idades entre 18 e 29 anos que ainda não têm o ensino fundamental, além de oferecer, simultaneamente, a qualificação profissional a esses jovens.

O Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998, a fim de promover o acesso à educação em todos os níveis nas áreas de reforma agrária, para tanto desenvolve cursos profissionalizantes, alfabetização, ensino fundamental e médio para jovens e adultos, além de cursos superiores e de especialização que garantem alternância para os períodos de estudos.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Comunidades Famílias Agrícolas (CFAs) também trabalham baseadas na Pedagogia da Alternância e oferecem ensino fundamental associado à formação profissional agrícola, de modo que os alunos passam um tempo na escola, aprendendo a parte teórica e depois voltam para a comunidade para colocar em prática os conhecimentos estudados.

Apesar dessas e de outras iniciativas do poder público, ainda falta muito para que se iguale a qualidade entre educação urbana e rural, por isso a representação dos sujeitos do campo dentro do cenário educacional despertou um desejo de pensar em uma proposta de educação construída com base no contexto histórico de lutas desses povos, constituída a partir do diálogo e da participação de todos, em outras palavras, o que se busca é uma educação ‘com’ os camponeses e não ‘para’ os camponeses, assim como afirma Caldart (2004, p. 2, grifos no original):

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia).

O Ministério da Educação através do “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” em seu caderno intitulado “Conselho Escolar e a educação do campo” descreve o seguinte:

A Educação do Campo precisa levar em consideração uma série de aspectos do mundo rural que influenciam, de forma determinante, a vida da sociedade camponesa, entre eles destacam-se: o sentido de tempo, que possui peculiaridades próprias para os moradores do campo, absolutamente diferentes dos da população urbana, [...]; a sazonalidade, que se refere ao que é próprio de uma estação ou época do ano, e que se apresenta de forma periódica; a migração, como o sentido de mudanças de locais de residência em busca de melhores situações de vida e sobrevivência, dentro ou fora do campo; e, finalmente, as marchas, típicas dos movimentos sociais do campo, que sinalizam para momentos de parada da rotina da vida camponesa, tendo em vista mobilizações de caráter nacional ou local, que objetivam estabelecer

pressões no sentido de garantia ou conquista de direitos junto às autoridades do Estado ou junto às entidades privadas (BRASIL, PORTAL MEC, 2006, p. 24).

A fim de entender e atender à essas especificidades sinalizadas pelo Ministério da Educação, foi sendo construído dialogicamente o projeto de Educação do Campo. Nesse sentido, Caldart (2004) elenca três referências prioritárias para a construção do projeto de Educação do Campo. Sendo a primeira o pensamento Pedagógico Socialista, no qual a autora faz uma reflexão sobre a cultura no processo histórico e a relação entre educação e produção considerando a realidade dos sujeitos do campo. Esta referência trata da relação entre educação e trabalho, que na perspectiva da Educação do Campo é tão forte pois é do trabalho com a terra que os camponeses tiram seu sustento, por isso, trata-se de uma educação baseada nos aspectos humanista e crítico.

Na segunda referência, Caldart (2004) faz menção aos estudos de Freire e a intitula de Pedagogia do Oprimido, assim como o livro. A qual a autora explica que inclui o diálogo a partir da dimensão educativa da condição de oprimido e a cultura como formadora do ser humano, decorrente das experiências da Educação Popular. A terceira e última referência Caldart (2004) chama de “Pedagogia do Movimento” que se produz a partir das experiências educativas dos Movimentos Sociais, principalmente, os que dialogam com o campo.

Neste sentido, a Educação do Campo fundamenta-se nos estudos de Paulo Freire, no tocante à Educação Popular que entende a educação como algo libertador e criador, esclarecendo assim, o compromisso social de cada educando, retirando-os da alienação posta pela “educação bancária”. Freire (1985, p. 38) afirma que “O destino do homem deve ser criar e transformar a mundo, sendo o sujeito de sua ação.” Em seus estudos, o autor defendeu uma educação que fosse construída com os alunos e que partisse da realidade deles e portanto que trouxesse sentido e conseqüentemente interesse da parte desses alunos. Freire explica que a educação bancária limita o aluno a ser mero reproduzidor daquilo que é “depositado” pelo professor, tirando a grandeza da criação.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. [...] A consciência bancária ‘pensa que quanto mais se dá mais se sabe’. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para criação (FREIRE, 1985, 38).

Diante destas afirmativas vale ressaltar que a Pedagogia de Projetos tem a mesma base

teórico-prática da Educação do Campo, de forma que desenvolve sua concepção de educação a partir de ideais humanísticos que buscam autonomia para seus educandos. Sobre a Pedagogia de Projetos, Coelho (2015, p. 9) afirma que “tem seus ideais fundamentados em experiências humanísticas e consolida suas práticas na educação popular e na educação do campo e busca desenvolver uma gestão democrática, através de instrumentos colegiados”.

Em síntese, a Pedagogia de Projetos traz uma proposta de educação que liberta, humaniza e integra à sociedade seus educandos através de relações democráticas, participantes e dialógicas, com base na criticidade de seus sujeitos, assim como a Educação do Campo.

#### **4.2 Pedagogia de Projetos e Educação do Campo: caminhos para uma gestão democrática**

A educação como prática de liberdade é também uma educação como prática política, crítica e pensante, de alunos que defendem seus direitos e move a sociedade a lutar juntos para transformar o meio em que vivem. De modo que:

Examinar na contemporaneidade a questão da escola do campo, pelas suas implicações para a sociedade como um todo, remete, a pensar em Freire, que sempre defendeu que a questão educativa precisa estar no centro do debate político e filosófico, entendendo que o projeto educativo e projeto político constituem realidades indissociáveis (FELDEN; BRESSAN, 2014, p. 9).

Sendo assim, a gestão escolar da Educação do Campo é também pensada e construída a partir da concepção de liberdade e parte sempre da realidade da comunidade que está inserida a escola, neste caso, a comunidade campesina, e estabelece princípios encontrados na gestão democrática, que, como previsto na LDB em seus artigos 14º e 15º deve ser adotada em todas as escolas públicas deste país, visando alcançar o principal objetivo da educação que é a formação da cidadania.

É possível entender [...], que a gestão desenvolvida na escola, pode contribuir para uma transformação da sociedade ou reforçar as relações de dominação e autoritarismo que hoje se vivencia. Pensar no desenvolvimento da Educação do Campo remete a refletir sobre o papel dos gestores e professores na construção de uma escola que proporcione cidadania plena, autonomia, conhecimento e desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável (FELDEN; BRESSAN 2014, p. 2).

Por isso, entende-se que democratizar a escola é também permitir acesso e permanência a esta, de modo a assegurar o direito fundamental à educação e participação de toda a comunidade escolar. O Ministério da Educação cita, como elementos constituintes da gestão democrática, a “participação, autonomia, transparência e pluralidade” (BRASIL, PORTAL MEC, p. 2006, 42), e continua:

A gestão democrática, nesse sentido, propicia condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e autonomia da escola, resgatando o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo (BRASIL, 2006, PORTAL MEC, p. 43).

De forma geral, o Conselho Escolar das Escolas do Campo não têm o mesmo formato que os das escolas urbanas, porque envolve várias peculiaridades do meio rural, por exemplo: falta de funcionários, ou mesmo um funcionário assumindo papel de dois, a exemplo do gestor que é também professor; a distância da comunidade; as classes multisseriadas; a dificuldade dos pais em deixarem o trabalho para tratarem de assuntos da escola, entre outros. Em função disto, a formação do Conselho Escolar nas Escolas do Campo requer uma diferenciação e, talvez, um maior esforço por parte dos que compõe a escola.

De forma geral, toda escola deve formar para uma cidadania crítica, este deve ser o objetivo central de toda ação pedagógica. Sob a ótica da educação do campo, que é carregada historicamente, por sua luta pela terra através dos movimentos sociais, principalmente, o Movimento Sem Terra, a escola do campo é um espaço político, além de pedagógico, até porque o político e o pedagógico são complementares e indissociáveis.

Analisada sob esse prisma, na Escola do Campo, a natureza das ações do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pelo seu caráter educativo e porque estabelece os mecanismos necessários para que esta transformação realmente aconteça. Cabe destacar que o sentido político aqui desenvolvido não se refere à política partidária, mas sim a toda ação consciente e intencional que visa manter ou mudar a realidade nas suas diversas dimensões (BRASIL, MEC, 2006, p. 50).

Partimos da indissociabilidade do político e pedagógico para tratar da construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo. É importante levar em conta toda a historicidade dos povos camponeses, suas experiências com a luta pela terra e com a educação popular, para assim entender melhor a realidade atual, de forma a conhecer e compreender as especificidades dos educandos. Para tanto, é fundamental que os camponeses participem da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo através do Conselho Escolar.

A primeira atividade a ser desenvolvida na elaboração do PPP é a de discutir e delimitar o tipo de educação a ser desenvolvida na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada no campo. Neste momento, todas as demandas do campo, bem como as especificidades dos sujeitos que nele vivem, precisam ser compreendidas como alicerces desta construção político-pedagógica (BRASIL, MEC, 2006, p. 70).

Sendo assim, para que seja político e pedagógico é indispensável que seja também democrático, de forma a desenvolver mecanismos para efetivar a participação de todos para a construção da cidadania dos educandos, pois, os princípios de democracia e cidadania são direitos de todos.

Caldart (2004) elenca sete traços fundamentais para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo, sendo o primeiro: “Formação humana vinculada a uma concepção de campo”, ou seja, a escola deve cumprir seu papel natural de formar para a cidadania, porém, formar com um olhar para os valores do campo, salientando a luta pela reforma agrária por meio dos movimentos sociais, salientando as questões sobre agricultura familiar, a superação do urbano como local de desenvolvimento em contraposição do rural como espaço de retrocesso. Diante disto, a autora afirma que a concepção de educação do campo significa pensar nos processos sociais e nos Movimentos Sociais e em uma política de educação pensada sob a ótica de política agrária.

O segundo traço que Caldart (2004) destaca é “Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação”. Conforme a Lei da Universalização da Educação prevista na Constituição, em seu artigo 205º que afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), é necessário que o debate sobre educação se torne uma prática, saia do papel e seja de fato cumprida.

Caldart (2004, p. 5) explica que “a educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas.” Vale salientar que a luta é pela prática de um direito adquirido também através de luta e por isso “[...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória, muito menos como mercadoria” (CALDART, 2004, p. 5). A luta é por respeito ao campo e aos sujeitos que ali vivem, é pelo reconhecimento e atendimento às especificidades, pelo respeito ao contexto histórico, ao trabalho e à realidade dos camponeses.

O terceiro traço: “Projeto de educação dos e não para os camponeses” trata de pensar em um projeto de Educação do Campo ‘com’ os camponeses, como já dito acima, com a participação de todos, para construção de um projeto que atenda às necessidades desses povos.

Em contrapartida, o que acontece é que políticas públicas e programas são desenvolvidos por pessoas que não conhecem a realidade camponesa e dessa forma refletem os maus resultados. Sobre esta afirmativa Caldart (2004, p. 5) alerta que: “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”.

O quarto traço trata dos “Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo” pois, foi a partir deles que a Educação do Campo se constituiu no cenário público, que ganhou corpo, modelagem e força para avançar e se estabelecer frente às lutas em favor de uma Educação do Campo de qualidade e contribuindo para a formação cultural e política desses sujeitos. Caldart (2004, p. 6) afirma que “[...] Os Movimentos Sociais se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores [...] de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual.”

O quinto traço trata do “Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura”. A Educação do Campo é fundamentada nos princípios de formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e nos princípios culturais desses povos, a partir das experiências vivenciadas por eles. Diante disto, sobre a relação entre educação e trabalho, Caldart (2004, p. 5) afirma que “O trabalho forma/produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo.” E sobre a relação entre educação e cultura, a autora afirma que “A cultura também forma o ser humano; [...] são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais [...]” (CALDART, 2004, p. 7).

O penúltimo traço aborda a “Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo”. A escola é o espaço formal de formação cidadã, portanto, espaço formal de socialização e criação cultural. Sob a ótica da Educação do Campo se faz necessário levar em conta a história de luta e as experiências vividas pelos povos do campo em busca da concretização de seus direitos. Segundo Caldart (2004, p. 8) “A escola socializa a partir das práticas que desenvolve [...]”. Daí a importância de refletir sobre essas práticas e vivências, buscando retratar a importância dos Movimentos Sociais desde a infância.

[...] As crianças que têm cedo uma experiência social muito densa que é a de participar com suas famílias de Movimentos Sociais, como é o caso das crianças Sem Terra, por exemplo, é na escola que costumam encontrar o espaço para trabalhar reflexiva e emocionalmente as relações sociais vividas na luta pela terra, e então incorporá-las como traços culturais em sua vida infantil, e talvez também depois (CALDART, 2004, p. 8).

Como último traço, Caldart (2004) traz uma reflexão sobre o “Cultivo de identidades”.



A questão da identidade é algo muito forte e presente na cultura camponesa, porém existe um antagonismo na autoidentificação dos camponeses; se por um lado existem camponeses orgulhosos por “serem da roça”, outros sentem vergonha e desejam se “urbanizar”.

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma [...], e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação (CADART, 2004, p. 8).

O fato é que a identidade camponesa precisa ser fortalecida, mas também os sujeitos do campo devem ter poder de escolha de viverem ou não no campo. A autora cita ainda três aspectos que deveriam ser trabalhados pela escola para contribuir na construção e fortalecimento das identidades camponesas, são eles: a autoestima, a memória e resistência cultural e a militância social.

Sobre a autoestima, Caldart (2004) diz que por causa dos processos de dominação a baixa auto-estima é acentuada no meio rural e só será superada a partir de uma formação emancipatória dos sujeitos do campo. Sobre a memória e resistência cultural a autora afirma que os educandos e educandas do campo precisam ter orgulho de serem do campo e aprenderem a valorizar seus antepassados para projetarem o futuro. Sobre a militância cultural, Caldart (2004) afirma que é necessária participação e engajamento de todos para desenvolver os processos de transformação social que podem refletir na militância tanto no cenário político como também em movimentos sociais e partidos políticos.

No entanto, sabe-se que, muitas das conquistas sequer saem do papel para prática, por isso, os gestores da educação do campo têm enfrentado muitas dificuldades que não precisariam enfrentar se as leis que já estão aprovadas fossem de fato cumpridas, algumas dessas dificuldades consistem em:

[...] falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta de infraestrutura nas escolas; docentes sem a formação necessária; falta de uma política de valorização do magistério; falta de uma política de financiamento; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequação dos calendários escolares; permanência dos altos índices de analfabetismo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (SANTOS; SILVA; SOUSA, 2012, p. 114).

Dessa forma, a gestão democrática com vistas à Educação do Campo é uma gestão da ocupação da escola pela comunidade, ou seja, da apropriação do espaço escolar público pela população e fundamenta sua prática na “autogestão, pois prima por ter autonomia em relação ao Estado no que se refere a elaborar programas, métodos e técnicas para serem desenvolvidos nas escolas” (SANTOS; SILVA; SOUSA, 2012, p. 116).

Nesse contexto, o papel do gestor é o de mediador entre os interesses da comunidade escolar e as decisões dos órgãos públicos, para tanto ele precisa criar um ambiente de respeito e afetividade para compreender e fazer compreender que, muitas vezes, as sugestões feitas pela comunidade não poderão ser atendidas, pois o gestor é obrigado a atender certas decisões feitas, muitas vezes, por pessoas que não têm vivência com a realidade do campo e assim, não correspondem aos interesses dos camponeses.

A Pedagogia de Projetos se assemelha à Educação do Campo em vários aspectos, principalmente, porque ambas estão fundamentadas nos pensamentos de Freire, na educação libertadora e nos princípios de gestão democrática e autônoma, além disso ambas desenvolvem uma educação prazerosa e de acordo com a realidade de seus educandos. Desse modo, vale discorrer sobre pesquisas realizadas em escolas que adotam a Pedagogia de Projetos para elencar traços da gestão dessas escolas que são igualmente democráticas, como as de Educação do Campo.

As conclusões de pesquisas realizadas na Escola da Ponte, na Escola Projeto Âncora e na Escola do Carmelo demonstram que a gestão democrática acontece de fato nestas instituições. A Escola da Ponte, considerada pioneira neste tipo de concepção pedagógica, serviu de espelho para as outras duas escolas citadas, que adaptaram os procedimentos pedagógicos e administrativos de Portugal à realidade brasileira. Sendo assim, vale discorrer sobre aspectos da gestão de cada uma delas.

Segundo Santa Rosa (2008), a Escola da Ponte em seu regulamento prevê o funcionamento de alguns tipos de Conselhos para promover a gestão democrática da escola, são eles: Conselho de Pais/Encarregados de Educação; Conselho de Direção; Conselho de Gestão; Conselho de Projeto e Conselho Administrativo. Estas instâncias colegiadas pretendem “garantir a construção de um sistema que respalde a participação soberana de todos (as) que integram a comunidade escolar” (SANTA ROSA, 2008, p. 128).

Segundo Gonçalves (2016) na Escola Projeto Âncora, as assembleias com os educadores acontecem semanalmente e, embora esteja previsto no regimento interno da escola que os educandos também têm assembleias semanalmente, a autora destaca que elas não

acontecem com essa frequência, mas ocorrem de acordo com a demanda, fato que pode significar uma lacuna na democracia da gestão desta escola.

Ainda segundo a autora, nas assembleias “as pessoas sentam em círculo, há alguém que facilita o diálogo e, para solicitar a palavra ou pedir silêncio, as pessoas levantam o dedo indicador” (GONÇALVES, 2016, p. 123). A autora destaca que as assembleias são momentos de escuta e diálogo entre educadores e educandos que pensam e definem as decisões de forma coletiva por consenso, buscando soluções para os problemas da comunidade e da escola.

Na Escola do Carmelo, campo de investigação desta pesquisa, o regimento interno da escola, atribui ao Conselho Escolar a decisão sobre as questões pedagógicas e sobre tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, trata-se de um projeto social, cuja a entidade que mantém a escola assume as decisões relacionadas ao financeiro.

O trabalho de Coelho (2015) investiga sujeitos participantes da gestão democrática da Escola do Carmelo e destaca a composição do seu Conselho Escolar:

O conselho escolar foi constituído desde o primeiro ano da Escola. Formado por um representante de pais e de professor de cada modalidade de ensino, por um representante de funcionários, pelo colegiado estudantil e pelo corpo diretivo. Os membros do conselho são escolhidos na primeira assembleia geral, no início de cada ano letivo. O conselho se reúne nos quartos sábados de cada mês (COELHO, 2015, p. 64).

Coelho (2015, p. 65) conclui que o Conselho Escolar: “É um instrumento de grande importância para a busca de uma construção coletiva [...]”. Desse modo, a autora deixa claro que na Escola do Carmelo também acontece uma gestão democrática, ou seja, com a participação dos sujeitos envolvidos. No entanto, segundo esta autora, as decisões relacionadas ao setor financeiro são tomadas somente pela entidade mantenedora da escola.

## **5 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: INTERLOCUÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA DO CARMELO**

Neste capítulo discorro sobre a escola Nossa Senhora do Carmo, que recebe o apelido de escola do Carmelo, por ter sido fundada pelas irmãs carmelitas, como já citado anteriormente. Discorro sobre os fatos ocorridos durante a pesquisa de campo e sobre minhas percepções acerca da escola, além de apresentar as falas das entrevistadas fazendo um interlocução com minhas percepções e fundamentando com os teóricos.

Cheguei à escola por volta de 13h e 30m da tarde, logo na entrada, ouvi uma música instrumental, que trazia uma sensação de paz e calma. Perguntei o porquê de estar tocando a música e a vice gestora me disse que era o momento de relaxamento dos alunos, que acontece no momento em que chegam à escola por estarem agitados com a viagem.

Depois em conversa não gravada com a vice gestora, expliquei sobre minha pesquisa e ela foi muito solícita e logo me indicou representantes que eu poderia entrevistar, porém, me informou que só seria possível a entrevista com os demais membros em dia de reunião do Conselho Escolar, por isso, foram feitas entrevistas com apenas três representantes (gestão, professores, funcionários).

Entre as entrevistas, fui conversando com a vice gestora e ela me contou que a escola tem base nos valores da igreja católica, por ter sido fundada pelas irmãs Carmelitas, que são freiras de clausura, porém a escola não é denominada católica e, segundo a vice gestora, respeita e acolhe alunos, professores e funcionários de todas as religiões. E apesar de ter passado a ser compartilhada a administração, a escola não perdeu seus valores cristãos e permanece com o mesmo objetivo central desde sua fundação: a realização de um projeto social, para promover educação de qualidade, em benefício para a comunidade local. Com base nesse objetivo, pode-se afirmar que a escola permanece fundamentada na Educação Popular.

### **5.1 Histórico da escola**

A primeira entrevista foi realizada com a vice gestora. Primeiramente, busquei saber sobre o histórico da escola, como e por quem foi idealizada e fundada, a partir de onde surgiu a necessidade de uma escola. A vice gestora explicou que:

“A Escola Nossa Senhora do Carmo ela deu início em 2005, na verdade, começou como uma escola de jovens e adultos. Então na época nós tínhamos seis alunos, né? Adultos Pessoas, agricultores que estudavam e eles tinham o

desejo de na mesma escola que estava sendo oferecida ‘pra’ eles ser oferecida ‘pra’ os filhos. Aí daí veio todo um trabalho ‘pra’ construir essa escola. Então esse projeto deu início com o Carmelo, né? Quando o Carmelo chegou aqui em Bananeiras eles não tinham casa, moravam na casa da diocese, aí depois compraram um terreno aqui atrás ‘pra’ construir o mosteiro. Então quando elas compraram esse terreno foi quando veio a ideia de antes de construir a casa delas, construir alguma coisa ‘pra’ comunidade. Aí quando veio a história da escola ‘pra’ jovens e adultos, aí depois para as crianças e hoje está essa escola desse tamanho” (Vice gestora).

Dentro da conversa sobre o histórico, naturalmente, surgiu a necessidade de saber sobre quais influências que fundamentam as atividades pedagógicas da escola e como surgiu a ideia e o desejo de aplicar uma metodologia diferenciada das demais escolas, tidas como tradicionais, segundo a vice gestora, foi pensado:

“Numa metodologia que dê liberdade às crianças, que dê autonomia. Então sempre a gente foi instigado a buscar algo desse tipo. Até que, assim, quando a gente leu, não lembro em qual ano, o livro a Escola da Ponte do Rubem Alves, aí tem muita coisa, que... muitas práticas que tinha lá que a gente já tinha aqui, coisas que tinha lá que não tinha mas que a gente tinha o desejo de mudar, né? Por exemplo, lá os alunos se reuniam pra discutir os problemas, aqui a gente já tinha os comitês, os colegiados. Então é algo que já tinha lá e tem aqui também, lá não tinha seriação, aí isso era algo que a gente desejava de não ter seriação e a gente foi cada vez mais sendo movido por esse desejo” (Vice gestora).

Com base nesta fala, percebe-se que a escola adota princípios de uma educação libertadora e humanizada, pensada por Freire (1985) e explicada por Fávero (2013, p. 57, grifo no original):

Paulo Freire incorporou esses conceitos em seus primeiros trabalhos (1959, 1967), conjugando-os com outros que já norteavam sua prática e fundamentavam suas reflexões: o conceito de homem, ou de pessoa humana e de suas “circunstâncias” de vida, situadas e datadas; o conceito de diálogo, exigência da participação e que supunha o respeito do outro; o conceito de cultura, entendendo o homem como seu “criador e agente de seu acontecer”.

A partir da conversa sobre os princípios norteadores da escola, a vice gestora explica que, apesar de, desde a fundação adotarem uma metodologia diferenciada, ainda sentiam a necessidade de algumas mudanças, a exemplo da extinção da seriação e a partir de pesquisas tiveram contato com o Projeto Âncora, o qual Pacheco<sup>1</sup> foi colaborador, em Cotia – São Paulo. A partir de então formou-se um grupo de professores e gestão e foram conhecer o projeto pessoalmente. A vice gestora explica como foi a vivência no Projeto Âncora:

---

<sup>1</sup> José Francisco de Almeida Pacheco foi o idealizador da Escola da Ponte, em Portugal e colaborador do Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo. Ambas são escolas que trabalham com a metodologia de projetos.

“Aí foi quando veio a ideia, quando a gente soube que o Pacheco tinha criado um projeto lá em São Paulo, em Cotia, o Projeto Âncora, já que ninguém pode ir à Portugal, né? Vamos a São Paulo, aí foi um grupo de seis professores para São Paulo fazer a vivência e quando chegaram aí vamos mudar a nossa proposta” (Vice gestora).

A vice gestora explica ainda que as mudanças aconteceram gradativamente, a exemplo da troca da seriação para nucleação, as turmas ao invés de serem separados por séries, os alunos são divididos por idade. Apesar das mudanças realizadas, a vice gestora explica que a concepção de educação libertadora e conscientizadora inicialmente pensada, permaneceu intacta. Diante disto, vale discorrer sobre as palavras de Fávero (2013, 59, grifos no original):

Acreditavam na educação como alavanca das mudanças sociopolíticas, contrapondo uma “pedagogia da revolução” à “pedagogia do conformismo”. [...] O processo de conscientização/alfabetização teria início com a exploração do conceito antropológico de cultura: distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura, criado pelo homem; o homem no mundo, com o mundo e com os outros homens; agindo como sujeito, numa atitude radicalmente diferente das anteriores.

Em relação aos processos de avaliação dos alunos, um dos painéis expostos no corredor de entrada da escola, indica que a avaliação dos alunos acontece por meio de “acompanhamento, mediação, diálogo e intervenção mútua entre o ensino e a aprendizagem”. Segundo a vice gestora, a avaliação dos alunos “acontece de forma contínua através das rodas de avaliação diariamente, avaliação do roteiro quinzenal e tutorias, a resposta da tutora (professora) é compatível com a da vice gestora. Segundo a professora “a avaliação é contínua, nas rodas, nas atividades diárias, através da tutoria (conversa com o tutor individualmente), bem como no cumprimento do plano e dos grupos de responsabilidade. Sobre isso, Veiga ressalta:

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica (VEIGA, 2002, p. 11).

Veiga (2002) traz o conceito de uma avaliação pautada na democracia e que considera os conhecimentos prévios dos alunos. Com base nas falas da vice gestora e da professora, além, das informações apresentadas no painel, pode-se afirmar que a Escola Nossa Senhora do Carmo adota o mesmo conceito de avaliação sobre o qual Veiga (2002) se refere no tocante ao diálogo e o acompanhamento dos alunos.

## 5.2 A gestão democrática da escola na perspectiva de projetos: autonomia e participação

Após conhecer a história da escola e entender qual sua percepção de educação. Adentrei mais precisamente no meu objeto de estudo: a gestão na perspectiva de projetos. Então perguntei a vice gestora como ocorreu a escolha dos gestores e por se tratar de um projeto social, que, inicialmente, contava apenas com seis alunos era impossível existir colegiado para que fossem tomadas decisões coletivamente. Sendo assim, a escolha dos gestores partiu da confiança da Madre Terezinha, que escolheu duas das três pessoas que estão à frente da gestão da Escola Nossa Senhora do Carmo, as quais participaram do projeto da escola desde o início e por isso, tinham a confiança da Madre. A vice gestora explicou:

“[...] Leila foi convidada pela Madre Terezinha ‘pra’ assumir, se ela poderia assumir esse... (pausa) projeto, coordenar esse projeto e ela prontamente se dispôs, né? [...] pronto aí Leila ficou na coordenação. Aí depois a Madre me convidou ‘pra’ ajudar Leila aqui no projeto da escola, porque veio toda aquela parte da documentação, [...] aí eu falei ‘pra’ mim fica complicado porque eu sou concursada do município aí já fazia uns 5 anos, que eu já era... [...] Aí ela disse não, mas eu vou falar com a Secretaria de Educação, que na época era a prefeita, ‘pra’ ceder você ‘pra’ nós, você topa? Eu digo, ah, aí é outra história. Pronto aí eu vim ‘pra’ cá, aí fiquei, né? Como vice-diretora, mas em sala, né? [...] Aí depois veio a necessidade de ter uma outra pessoa, aí no Colegiado, no Conselho de Classe. Quem? Quem? Aí vai dando-se os nomes, aí foi Emiliana, Emiliana foi escolhida no Conselho. [...] Houve a votação. E assim, sempre tudo muito democrático, tudo muito construído, não tem nada pronto, não tem nada imposto, né?” (Vice gestora).

Apesar da forma de escolha das gestoras da Escola Nossa Senhora do Carmo ter acontecido por indicação, não se pode afirmar, baseado em uma decisão que toda a gestão não é democrática. O Ministério da Educação faz recomendações de que a forma mais democrática de escolha de representantes, quer seja de conselheiros, quer seja de gestores, é a eleição, porém o MEC também afirma que apenas esta prática não assegura a gestão democrática.

Não queremos, todavia, atribuir à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa modalidade como um importante instrumento, a ser associado a outros, para o exercício democrático. Isso implica que, aliado à eleição, é fundamental enfatizar conjuntamente a forma de escolha e o exercício da função. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interferir no curso desta (BRASIL, MEC, 2004, p. 40).

Perguntei também às representantes dos professores e dos funcionários se elas consideram que a gestão na escola é democrática e elas foram firmes ao reafirmar o processo democrático na gestão.

Diante do exposto, vale ressaltar que a democracia é um exercício de poder e deve ser exercido em todas as situações, não só em escolha de representantes, mas também sobre as demais decisões da escola. Esse exercício de participação deve ser estimulado pela própria escola como contribuição para construção da cidadania. Sobre esse contexto de participação o MEC discorre que:

O novo paradigma de participação implica, fundamentalmente, exercício de poder. Se o ator faz parte da ação, tem o direito de fazer parte da decisão, uma vez que a ação afeta sua vida. No mais, as pessoas não têm ânimo para se comprometer, se mobilizar por causas que não lhe pertencem, que não dizem respeito às suas vidas. [...] A unidade escolar democrática tem sua gestão amparada no trabalho coordenado de todos os agentes envolvidos no processo educacional (BRASIL, MEC, 2004, p. 59).

A Escola Nossa Senhora do Carmo adota vários mecanismos de participação da comunidade local e da comunidade escolar, como o Colegiado de Professores, o Grêmio Estudantil, o Momento do Parabenizo e, o principal deles: o Conselho Escolar.

O financiamento é parte importante de uma gestão escolar. Então busquei saber sobre como acontece o financiamento na Escola Nossa Senhora do Carmo, tendo em vista que a mesma é considerada escola comunitária. Diante da pergunta, a vice gestora sorriu e afirmou ser essa a parte mais difícil de ser explicada. Nas palavras da vice gestora:

“[...] O Carmelo é.. era a parte... era a entidade mantenedora desse projeto, quem respondia pela escola era o Carmelo, né? Então assim, na época, madre Terezinha ela tinha muitos amigos, [...] pessoas assim com um poder aquisitivo bom. Então assim, esses amigos do Carmelo vinham sustentando a escola, pagando os funcionários, porque era um grupinho pequeno, mas aí com o crescimento da escola, aí ficou difícil, né? Então assim, (pausa) aí vamos buscar ajuda, as parcerias, aí foi quando veio a parceria com o Governo do Estado e com essa parceria aí deu ‘pra’ ir pagando aos funcioná..., aos professores, né? Funcionários da escola. O município de Bananeiras também já havia cedido uma professora, aí depois cedeu mais outra e depois contratou mais outras professoras, agora nós temos assim, 15 funcionários, são pagos com essa parceria com o Estado, que é um convênio que é feito a cada 10 meses, né? Aí quando termina tem todos aqueles trâmites que ‘leva’ 2, 3 meses e a gente fica na espera e Deus vai provê, né? Então 2, 3 meses renova-se o convênio, aí bota as contas em dia, né? E assim é que a gente vai sobrevivendo, aí tem uma parceria com a prefeitura aqui de Bananeiras, contratou alguns funcionários e assim que a gente está lidando assim com essa questão com funcionários. Já a manutenção do dia a dia, né assim de água, luz, é... Isso aí custeado com os pais, então todos os meses a gente faz uma lista das despesas do mês e dividi, são, esse ano, é 119 famílias, então divide aquele valor pelo número total de famílias, cada um dá a sua contribuição e essa decisão, assim,



não foi imposta pela escola, né? Isso aí é assunto discutido em assembleias, aí na assembleia decidiram agir dessa forma” (Vice gestora).

Diante da fala da vice gestora percebe-se que a escola possui variadas fontes de financiamento, seja através de parcerias com instituições privadas, seja com o auxílio das próprias famílias, que contribuem com uma quantia simbólica para pagamento dos gastos mensais, a qual é definida através de divisão igualitária entre as famílias. Além desses financiamentos, a escola conta ainda com financiamento dos governos, Federal, Estadual e Municipal para pagamento dos salários dos professores. As afirmativas da vice gestora levam a concluir que a escola exerce democracia até mesmo nos processos de financiamento, o qual é coletivo.

Dourado (2007) discute sobre os programas PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola e PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola que são programas de financiamento escolar do Governo Federal. E afirma o seguinte:

[...] Deve-se considerar o papel basilar das políticas de financiamento e regulação da educação, uma vez que os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esferas pública e privada (DOURADO, 2007, p. 925).

No entanto, esses programas não se encaixam no tipo de financiamento recebido pela Escola Nossa Senhora do Carmo, tendo em vista que a mesma funciona como escola comunitária, recebe auxílio financeiro tanto do Estado da Paraíba, como do Município de Bananeiras e de pessoas da comunidade e amigos, como já havia citado anteriormente.

O Projeto Político Pedagógico de toda escola é um dos documentos mais importantes, se não o mais, pelo fato de conter todas as informações acerca da escola, seus ideais, seus objetivos, os projetos que serão desenvolvidos. Com base nessa importância, procurei conhecer as estratégias de construção desse documento, questionando as três entrevistadas, como o Projeto Político Pedagógico foi elaborado e se as mesmas participaram desta elaboração. Obtive três diferentes respostas quanto à participação na elaboração do PPP. Sobre a participação de forma geral nas decisões acerca da escola, as três entrevistadas concordam que há participação de todas as partes e que a gestão na escola acontece de forma democrática e dialógica.

No entanto, quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico há um conflito entre as respostas da representante dos funcionários e as demais entrevistadas, pois a mesma demonstra não entender a respeito deste documento. E responde “acho que não” ao ser questionada sobre sua participação na elaboração do PPP.

Sobre a elaboração, a professora e a gestora afirmam:

“Ele não foi elaborado... Ele é construído. Aí assim, nós estamos nesse processo, né? De construção. Como a gente trabalha com essa metodologia de projetos então não tem nada pronto, não tem nada certo do que vai ser estudado, é a partir da curiosidade dos meninos, dos que eles querem aprender que se monta o projeto, né? E a medida que vai montando o projeto, é que vai acontecendo os planejamentos ‘pra’ execução do projeto. Então assim, nosso PPP tem...(pausa) Não tá pronto. Ele está sendo construído, no final do ano é que a gente vai ter... (pausa) é que vamos ter o documento, o PPP. Agora assim, é claro que no geral tem lá os direcionamentos, né? A questão dos projetos, a questão da rotina de diária dos alunos, todo esse trabalho de Colegiado, de comitê, dos Conselhos, tá tudo organizado, né? (pausa) Dentro do... (pausa) PPP, mas assim, o dia a dia, né? Assim, que está sendo trabalhado não tá exatamente pronto não, está em construção” (Vice gestora).

“Assim, eu não participei da construção inicial, né? desse PPP. Porque quando eu entrei na escola. Como eu entrei esse ano, ele já tava pronto, mas pelo processo, e como eu já estudei também a relação. O PPP... Eu já fiz lit de acesso. Eu vi que ele é construído nas reuniões. Os professores sentam, estudam e constroem juntos, né? Junto com a direção. É tanto que esse mês a gente tem o primeiro planejamento, que a gente vai falar sobre o PPP desse ano, a gente não sentou ainda, vai sentar agora. Porque nós temos um sábado sim e outro não aqui na escola. Ai a gente sempre dividi, um sábado pra o estudo, nós fazemos estudos teóricos, aí... às vezes em outros sábados, nós fazemos estudos espirituais e aí a gente elenca um desses sábados pra a gente estudar justamente o planejamento, planejamento de aulas, planejamento dos roteiros e entra aí o PPP” (Professora).

As diferentes respostas intrigam no sentido de que impossibilita uma conclusão clara acerca da construção do Projeto Político Pedagógico. No entanto, a fala da vice gestora remete às recomendações do MEC, quando ele afirma que:

O PPP se configura como um projeto em ação, pois se alimenta das avaliações desenvolvidas sobre sua própria ação para se re-conduzir e se re-programar. É nele que são estabelecidos os conteúdos, as metodologias, as avaliações a serem desenvolvidos na escola, tendo como eixo e prioridade a formação humana e a construção da cidadania do campo (BRASIL, MEC, 2006, p. 69).

Em geral, para ser democrático necessita da participação de todos, por isso, é importante deixar claro que toda a comunidade escolar, tendo como órgão de participação o Conselho Escolar, deve participar da construção, elaboração ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico de toda escola, seja ela tradicional ou inovadora.

Quanto aos colegiados questionei às três entrevistadas sobre a escolha dos representantes do Conselho Escolar, quanto tempo dura o mandato de cada conselheiro e quais as questões discutidas durante as reuniões. Sobre a escolha dos representantes a vice gestora respondeu:

“O Conselho Escolar, assim... Todos os seus representantes eles são escolhidos em assembleias, por exemplo, os pais, né? Que participam do Conselho Escolar, a cada dois anos a gente faz a escolha em uma das assembleias gerais, em uma assembleia escolhe o representante e um (pausa) possível substituto, sei lá, o adjunto, né? De cada uma das nucleações, então na assembleia geral é que faz essa escolha de quatro nomes, porque são quatro nucleações, né? Aí escolhe quatro nomes e quatro suplentes, cada nucleação vai ter um representante. Dos professores, no Conselho de Classe, né? Estão reunidos gestão da escola, os professores, os funcionários, aí no Conselho de Classe faz as escolhas dos seus respectivos representantes, aí dos funcionários, aí dos alunos” (Vice gestora).

A vice gestora segue explicando a forma de escolha dos membros do Conselho Escolar, a seguir explica como acontece a escolha dos representantes dos tutores e tutorandos, respectivamente professores e alunos.

“A nucleação um e dois não tem alunos representantes no Conselho, até porque eles não têm maturidade para isso, né? Mas assim, os alunos são escolhidos, né? Porque como eles estão organizados em comitês, cada comitê escolhe o seu representante, então cada comitê tem um representante lá no Conselho Escolar, eles.. é... (pausa) Cada comitê representa a classe estudantil e com seus respectivos comitês. E os comitês assim se organizam por afinidade, por exemplo quem gosta muito de esporte aí junta-se no comitê de esporte, quem gosta de dança, se organiza no comitê de dança, né? A cada 15 dias esses comitês se reúnem e desenvolve uma ação. Quem gosta de organizar eventos, aí participa do comitê de eventos. Então esses comitês elegem um representante do colegiado ‘pra’ o Conselho Escolar” (Vice gestora).

Sobre a afirmativa de que os alunos mais novos ainda não têm maturidade suficiente para interferir nas decisões, o Ministério da Educação diz que: “No caso dos estudantes são fixados, em geral, limites mínimos de idade para direito a voto e representação, variando de 12 a 16 anos” (BRASIL, MEC, 2004, p. 50).

Ainda sobre a escolha dos representantes, as representantes dos funcionários e dos professores explicam que:

“Dos pais dos alunos é em assembleia. Aí não é apontado, vê quem quer. Quem quer participar, quem tenha boa vontade. Não é obrigado, sabe?” (Funcionária).

“Dos pais são escolhidos no início do ano, com a reunião dos pais, aí os pais se prontificam, né? Os que podem sempre vim. Os tutorandos eles sentam em cada espaço, na roda e eles que anunciam uma pessoa pra representar cada espaço e depois e juntam em cada nucleação e os professores do mesmo jeito. Quando tem a reunião com os professores, nós sentamos e a gente escolhe, faz tipo uma votação” (Professora).

Sobre o tempo de mandato dos conselheiros escolares a professora e a representante dos funcionários explicam que:

“A cada ano. A gente senta, né? E vê a necessidade de mudar, a gente muda. É tudo escolhido em conselho, nós sentamos e escolhemos.” (Professora).

“Da cozinha também. Geralmente é uma e outra. Uma e da outra vez a outra, sabe? Na cozinha a gente sempre troca, assim. (Só tem 2 funcionárias na cozinha no turno da tarde, então elas revesam). Um ano é uma e no outro. No caso, eu sou esse ano e ela no ano que vem. Do turno da tarde, da manhã do mesmo jeito” (Funcionária).

Quanto ao tempo de mandato dos conselheiros, o MEC deixa a critério da escola e afirma: “A maioria dos mandatos é fixada entre um e dois anos. Alguns poucos sistemas não definem os mandatos, remetendo o assunto à autonomia da escola” (BRASIL, MEC, 2004, p. 50).

Sobre a frequência das reuniões do Conselho Escolar, as falas das três entrevistadas divergem:

“Mensal. Todo mês a gente se reúne. É uma sequência, né? Assim, acontece o Conselho Escolar, acontece o Colegiado Estudantil, aí acontece o Conselho Escolar, então todos os meses acontecem essas reuniões” (Vice gestora).

“Uma vez por mês” (Funcionária).

“Depende... Porque assim, quando os professores tem a reunião, né? Ai quando a gente.. E também a dos alunos, dos tutorandos, quando a gente junta os pontos dos alunos, dos professores e da gestão que a gente vê que tem pontos a discutir aí a gente faz isso de dois em dois meses. Aí o representante dos pais, participam alunos, participam, às vezes, da direção e sempre uma pessoa de cada, né? Pra ficar.. Essas decisões tomadas juntamente, com todos” (Professora).

No que diz respeito à frequência de reuniões, não se pode afirmar com certeza se seguem as recomendações do MEC, pois apareceram discrepâncias entre as falas da funcionária e da vice gestora as quais afirmam que acontecem todo mês, e a fala da professora que afirma que as reuniões ocorrem a cada dois meses e/ou de forma extraordinária. Sobre o exposto, as recomendações do MEC são que: “Os Conselhos Escolares devem se reunir com periodicidade: sugerem-se reuniões mensais” (BRASIL, MEC, 2004, p. 51).

Quanto ao Conselho Escolar e as definições das reuniões várias questões do funcionamento da escola são discutidos e definidos, como podemos perceber na fala da professora cita o exemplo de uma reunião ocorrida recentemente e segue explicando as discussões, assim como a representante dos funcionários:

“É. teve uma semana passada, né? E a gente discutiu a questão do evento que é para os alunos participarem, os pais se inteirarem, pra ver como eles podem ajudar. A gente também discute a questão de fardamento... Pontos que os alunos mesmo colocam. Se eles sentirem necessidade de pedir uma votação,

pra fardamento, pra mudar a vestimenta, como as meninas estão querendo usar saia, essas coisas. Eles mesmos já têm autonomia de colocar isso pra ser votado por todos, né? Que a escolha tem que ser de todos. Mas geralmente essas coisas. Também tem reunião em relação as coisas que acontecem nos ônibus. Tudo que as crianças trazem” (Professora).

“Assim... Os problemas do dia a dia, são. nas sextas-feiras é... Como eu é que digo? Conversado, né? Os problemas... Aí uma vez por mês a gente se reúne. Tem o Conselho Escolar e tem o Conselho de Classe que é onde é resolvido tudo, problema de aluno, tudo que tiver de problema é resolvido no Conselho” (Funcionária).

Diante das falas acima percebe-se que acontecem reuniões que visam o diálogo entre os membros da comunidade escolar, a fim de sanar possíveis dificuldades que surgem durante a rotina escolar, de modo que pode-se afirmar que a gestão exercida na Escola Nossa Senhora do Carmo é democrática no que tange a escolha dos representantes do Conselho Escolar, segundo os critérios propostos pelo MEC:

[...] A composição do Conselho Escolar deve ter representação de todos os segmentos que compõem a escola (professores, funcionários e alunos), acrescido de participação externa (pais e mães de alunos e comunidade local). Vale ressaltar que esta representação só terá caráter de representatividade quando os representantes forem escolhidos pelos representados. Assim, descarta-se a possibilidade da direção ou do órgão administrador da escola, ele próprio, escolher quem representa cada um dos segmentos. Com isso, fica garantido um canal fundamental entre representantes e representados e diminui-se a possibilidade de manipulação de interesses (BRASIL, MEC, 2006, p. 56).

A escola tem uma prática chamada de Momento do Parabenizo, para compreender do que se tratava solicitei que as três entrevistadas explicassem o Momento do Parabenizo, o qual pude presenciar na visita de campo realizada no ano passado, em 2017, que me proporcionou conhecer a escola. Cada uma das entrevistas respondeu a seu modo como acontece tal reunião, cada uma explicitando seu olhar.

“Os meninos se reúnem, numa roda de conversa, isso a cada 15 dias (pausa), no seu grupinho, no espaço e ali eles vão fazer o que é que foi legal durante àquela quinzena, o que é que foi bom, aí registra, né? Sai muito a história da merenda, do parque, da aula, do roteiro. (pausa) aí tem o crítico, o que é que não foi legal, aí tem a questão do wifi, tem a questão às vezes das cadeiras, tem a questão do lanche que tá muito repetitivo, foi papel no banheiro, essas coisas também eles colocam, né? O que tem vontade. É... (pausa) não fui bem atendido na secretaria. Aí o que é que você propõe, aí vão dizer o que é que propõe, né? E tudo isso é registrado. Pronto. Aí as coisas que são de dentro do espaço, ali mesmo, eles resolvem, aí o que não... (pausa) o que se refere à escola aí vem ‘pra’ o momento do Colegiado, mas aí no momento do Colegiado eles leem o parabenizo, né? O grupinho que media o Colegiado, eles se reúnem antes, aí pegam todos os cadernos, todos os críticos, aí vão ler,

né? Parabenizo, aí vão registrando, aquilo que se repete, né? Vai deixando. Aí do mesmo jeito é com o crítico e com o proponho. Ai no Colegiado, aí eles vão discutir o proponho, né? Se dá certo ou não. Os 100% a gente espera alcançar, né? Mas a gente vê assim que eles discutem, que têm uns que faz, que no outro dia o outro chega e diz olhe tia fulano não fez o que a gente combinou e tal... Assim, eu acho isso muito bacana, eu tenho esperança de um mundo muito melhor. Porque graças a Deus a gente, eles aí pensando em alguma coisa”. (Vice gestora).

“Ele é elencado a cada roteiro, o roteiro ele dura três semanas, na terceira semana todo o espaço, ele senta, faz uma roda de diálogo e nessa roda de diálogo cada criança vai dizer o que parabeniza da escola e o que critica, aí eles vão colocando e fazendo uma listinha o parabenizo e o crítico. Tem um caderno para cada espaço. Depois desse parabenizo e critico eles vão se reunir, os representantes. Tem um representante de cada sala, desse modo o parabenizo e critico e aí esse parabenizo e critico, ele é levado pra os alunos votarem e organizarem o que vão propor para melhorar. Eles se envolvem mesmo” (Professora).

“Aqui na cozinha. Vou falar da cozinha porque é meu ambiente. É... Uma vez por mês. A gente se reúne e coloca os pontos. Quando é uma coisa simples a gente já resolve aqui mesmo, quando não a gente já leva pra o Conselho. Uma semana antes do Conselho” (Funcionária).

O Momento do Parabenizo é o principal mecanismo de participação dos alunos (tutorandos), o qual é um diferencial da escola e que permite a livre expressão dos mesmos em uma assembleia geral na qual toda a escola ouve as reivindicações dos alunos, tanto a gestão, como também os professores e demais funcionários. O Momento do Parabenizo acontece a cada três semanas, anteriormente a este momento, os alunos de cada nucleação conversam e o representante anota tudo que parabenizam, o que criticam e o que propõem e durante o Momento do Parabenizo os alunos sentam-se de frente para o restante da escola e discorrem sobre as anotações do caderno, então juntamente com o restante da escola buscam as melhores propostas para melhorias das dificuldades. Tais propostas são de fato levadas em conta, são cumpridas e fiscalizadas pelos próprios alunos, o que caracteriza uma autonomia dos mesmos.

A fala da representante dos funcionários aborda questões diferentes das falas da vice gestora e da professora, pois a funcionária foca na reunião realizada para dar conta dos acontecimentos do seu ambiente (cozinha) e as outras duas entrevistadas focam na reunião realizada com os alunos. No entanto, as três falas deixam claro a participação efetiva tanto de alunos quanto de professores e demais funcionários. Como forma de tornar ainda mais explícita a participação dos conselheiros, perguntei a professora e a funcionária se sentem que são ouvidas nas reuniões do Conselho Escolar, se suas opiniões têm peso e são levadas em consideração. Ambas afirmam que sim:

“Muito. Eu acho que assim. Eu já tive algumas experiências como estagiária, mas eu sou formada a pouco tempo. Esse é meu primeiro trabalho depois de formada. Eu acho que essa é a única experiência que eu realmente consegui interagir nas escolhas da escola, em relação a tudo. Eu participo. Tudo aqui entra pra conselho. Tudo que a gente vai fazer, até um ofício que vai ser mandado. Qualquer coisa a gente senta no conselho e vota” (Professora).

“A gente fala o que a gente vê, a gente fala e todo mundo resolve o que pode melhorar. Mas a gente fala, o que a gente vê. Assim como o menino que eu tava tentando... Termina que a gente se envolve em tudo. Vê o que tá errado e o que tá bom. Também tem o parabenizo, o critico e o proponho, né? Aí é onde a gente vê o que tá errado, o que tá bom e o que precisa melhorar” (Funcionária).

O Momento do Parabenizo, o momento do Colegiado e as reuniões do Conselho Escolar são mecanismos importantes de participação e, portanto, contribuem para que aconteça uma gestão democrática na escola, por isso, tudo que acontece durante essas reuniões são registradas em ata a fim de contribuir com melhorias significativas para todo o funcionamento da escola.

Sobre os processos de participação o MEC, através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares enfatiza que é necessário um novo paradigma de participação:

O novo paradigma de participação implica, fundamentalmente, exercício de poder. Se o ator faz parte da ação tem o direito de fazer parte da decisão, uma vez que a ação afeta sua vida. No mais, as pessoas não têm ânimo para se comprometer, se mobilizar por causas que não lhe pertencem, que não dizem respeito às suas vidas (BRASIL, MEC, 2004, p. 59).

Como última pergunta, questionei de que forma a gestão da Escola Nossa Senhora do Carmo poderia ser melhor, quais os pontos que as entrevistadas julgam que poderiam ser mudados em benefício de toda a comunidade escolar. As respostas foram as seguintes:

“Melhorar, com certeza, né? A gente... (pausa) nunca está pronto. A gente está sempre ainda há melhorar, eu acho... (pausa) eu acho, né? Fátima acha que assim, por mais que a gente esteja aberto, por mais que tenha esse diálogo, mas eu acho que a gente precisa muito melhorar no diálogo franco e maduro, né? Aqui, acolá, ainda se faz a hierarquia da gestão da escola. Que a gente aqui não, assim, nunca teve esse discurso de hierarquia, tem funções diferentes, né? Assim, a função de quem está à frente de uma escola é diferente de um auxiliar de serviço, mas o trabalho... (pausa) é tão importante quanto. Mas aqui, acolá ainda existe (pausa), assim na cabeça de alguém, assim... essa ideia de hierarquia, aí é a diretora. Então eu acho que se a gente exercesse... Se todos nós exercesse melhor esse diálogo franco e maduro, seria melhor porque aí acabaria de vez essa história de hierarquia” (Vice gestora).

“(Pausa grande) No momento eu não lembro” (Funcionária).

“No momento eu não consigo elencar nenhum ponto a melhorar, porque como eu disse... eu estou me sentindo assim... Em outro... Às vezes eu nem acredito porque a metodologia da escola é muito boa realmente. E não só eu como os meninos eles se sentem... Acho que se vc entrevistar uma criança eles vão dizer a diferença, né? Eu vejo uma diferença muito grande das outras experiências que eu já tive. Então agora no momento, eu acho que não. Só se eu pensar, assim, mas, porque pra mim a gestão é super democrática, porque participam pais, alunos, gestão. É super igualitária” (Professora).

Apesar de as representantes dos funcionários e de professores revelarem não terem nada a mudar no que diz respeito à gestão da Escola Nossa Senhora do Carmo, a vice gestora revela um incômodo quanto à falta diálogo e o julgamento de existir hierarquia com relação a gestão escolar, como se o trabalho realizado pelas pessoas que fazem parte da gestão fosse mais importante que os demais trabalhos desenvolvidos na escola. Na verdade, todo trabalho desempenhado na escola é importante e indispensável, porém existem diferenças entre os atividades realizadas, para Veiga (2002, p. 10):

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

A partir dos estudos de Veiga (2002) é possível perceber que o importante é que todo o trabalho desenvolvido na escola seja uma parceria e não uma competição porque estão todos desenvolvem trabalhos diferentes em prol da mesma causa: a educação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a gestão escolar com base na diversidade e subjetividade que envolve todo o processo pedagógico e, por consequência a direção da escola, é entender o campo das políticas públicas no que concerne à participação da comunidade escolar, que deve ser desenvolvida com base na solidariedade e parceria entre os membros da escola e os membros da comunidade local, como forma de unificar os esforços em favor da democracia e em benefício de toda a comunidade escolar. De forma que, de acordo com Libâneo (2001), para ser justo e democrático, a composição do Conselho Escolar deve ser de 50% para cada (escola e comunidade).

Desse modo, todos os processos de decisão devem ser exercidos pelo Conselho Escolar e todas as opiniões devem ser ouvidas, analisadas, discutidas e votadas coletivamente. Tanto no que diz respeito às escolhas dos representantes, que deve ser por eleição, seguindo as recomendações do Ministério da Educação, como também à respeito da construção do Projeto Político Pedagógico que deve ser realizada em coletivo, e nesse contexto, para que seja político e pedagógico é indispensável que seja também democrático, de forma a desenvolver mecanismos para efetivar a participação de todos para a construção da cidadania dos educandos, pois os princípios de democracia e cidadania são calcados na participação que é direitos de todos. Veiga (2002, p. 4) discorre sobre a gestão democrática no processo de construção do Projeto Político Pedagógico: “a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.”

A gestão de toda e qualquer escola demanda planejamento e participação. Este estudo tornou possível perceber as políticas públicas que fortalecem a participação e a democracia, com enfoque na Educação do Campo - tendo em vista que o objeto de estudo (escola) desta pesquisa se situa no campo - que valoriza os processos culturais, o histórico de lutas envolvendo os movimentos sociais e a construção da identidade camponesa. A partir desse contexto vale salientar que a democracia é defendida por vários teóricos que atestam a emergência de consolidar e reafirmar políticas públicas de gestão escolar da Educação do Campo, a exemplo de Caldart (2004) que discorre sobre aspectos específicos do trabalho pedagógico no/do campo, a exemplo da vivência das relações sociais, da construção de uma visão de mundo, do cultivo de identidades e da socialização e produção de diferentes saberes.

No contexto da Educação do Campo, também está inserida a Pedagogia de Projetos, as quais, ambas, possuem fundamentos da Educação Popular em seu entendimento acerca da concepção pedagógica que promovem uma educação para liberdade, autonomia e conscientização.

Sob a perspectiva deste trabalho vale salientar o contexto metodológico da Pedagogia de Projetos, realiza um trabalho pedagógico articulado com todos os segmentos da escola, especialmente com a gestão, a fim de desenvolver a metodologia da construção de projetos, buscando reconstruir os processos de ensino-aprendizagem, como passo para uma educação inovadora. Desse modo, a Pedagogia de Projetos parte do interesse e realidade de seus alunos, compreendendo-os como seres construtores de conhecimentos e os professores como mediadores dos conhecimentos científicos.

O fato de um projeto de gestão escolar estar articulado com o projeto de sala de aula do professor, que por sua vez visa propiciar o desenvolvimento de projetos em torno de uma problemática de interesse de um grupo de alunos, [...] torna-se fundamental para o processo de reconstrução de uma nova escola (PRADO 2005, p. 5).

Diante do exposto, é possível afirmar que a Escola Nossa Senhora do Carmo desenvolve uma gestão democrático-participativa, a partir dos fundamentos e características propostas por Libâneo (2001), no que diz respeito à escolha dos representantes do Conselho Escolar, salvo as duas gestoras escolhidas por nomeação pela Madre Terezinha. Também dispõe de mecanismos de participação da comunidade escolar que funcionam de forma efetiva a garantir o exercício de participação e cidadania e, conseqüentemente da democracia no que diz respeito a todos os processos de decisões acerca da escola. Conforme já referido, todo projeto educacional para que seja político e pedagógico é indispensável que seja também democrático, pois os princípios de democracia e cidadania são direitos de todos.

De modo que, este estudo estimulou reflexões e discussões acerca da gestão escolar a partir da perspectiva da Pedagogia de Projetos, tema que ainda exhibe poucos estudos científicos e experiências. Nesse sentido, cabe discorrer que, tanto a gestão escolar como a Pedagogia de Projetos necessitam de mais atenção e formação específica nessas áreas, para melhor compreensão e desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo. Para tanto, se faz necessário políticas públicas que promovam a formação, capacitando os profissionais e, assim, valorizando a educação como um processo de mudança social e política.

## APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: práticas e interlocuções em uma escola do campo** e está sendo desenvolvida por **Fabíola Ramalho dos Santos**, aluna do Curso de Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Fernanda Mendes Cabral A. Coelho.

O objetivo geral do estudo é compreender os aspectos da gestão escolar na perspectiva da pedagogia de projetos, para tanto visa apontar os conceitos, o histórico e a legislação da gestão escolar com vistas à gestão escolar democrática, relacionar a perspectiva pedagógica de projetos com a educação do campo, sob o prisma da gestão escolar democrática e apontar a gestão escolar na referida escola, apoiados nos dados construídos a partir das entrevistas.

Solicitamos a sua colaboração para que permita a gravação de áudio da entrevista ou entrevista sem gravação de áudio, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o da instituição serão mantidos em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, e darei todos os créditos necessários para aqueles em que citarei em meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa (Gestor (a))

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa (Representante dos Professores)

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa (Representante dos Funcionários)

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa (Representante dos Pais)

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa (Representante dos Alunos)

➤ Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador **Fabíola Ramalho dos Santos** – Matrícula: **11316389**.

- Endereço: Rua Monte Castelo, nº 48 – Centro – Santa Rita/PB - CEP:58301-140
- Telefone: (83) 98762-5940 ou (83) 3033-0801

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DEC**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM**  
**EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

Nome da Escola:

Endereço da escola:

A escola fica na: (     ) Zona Rural                      (     ) Zona Urbana

Quais os níveis de ensino ofertados na escola (técnico, eja, infantil, etc)?

Administração (municipal, estadual, federal, outra? Qual?):

Como surgiu a ideia de uma escola com uma metodologia inovadora? (**Para gestores**)

**IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Qual o nome do (a) senhor (a)?

O (A) senhor (a) mora próximo a escola?

Há quanto tempo o (a) senhor (a) faz parte da equipe escolar?

Qual o cargo do (a) senhor (a) no Conselho Escolar? Quanto tempo está nesse cargo?

**IDENTIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS DE DECISÃO, PARTICIPAÇÃO E COMPARTILHAMENTO**

Quais os instrumentos de promoção de gestão democrática em funcionamento na escola?

Existe Conselho Escolar em funcionamento na escola?

Como são escolhidos os membros do Conselho Escolar?

Qual tempo de vigência tem cada formação do Conselho Escolar?

Qual a frequência das reuniões do Conselho Escolar? (semanalmente, mensalmente, bimestralmente, etc.)

Os representantes foram eleitos? **Se a resposta for não**, explique como foi a escolha.

Existem outras instâncias colegiadas, além do Conselho Escolar para tratar da gestão? Quais? Qual a frequência das reuniões?

Existe representação de alunos por sala? Como foram escolhidos os representantes dos alunos?

Existe Projeto Político Pedagógico na escola? Como foi elaborado?

Quais os elementos que compõem o PPP? (Ex.: diagnóstico da realidade dos alunos, concepção sobre educação, bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico, funcionamento da gestão, outros? Quais?)

A escola possui projetos em parceria com instituições da sociedade civil? Quais? (Cite nome do projeto, parceria, participantes)

Como ocorreu a escolha dos gestores?

O (A) senhor (a) se sente ouvido (a) nas reuniões? (**Com exceção das gestoras**)

Qual tipo de gestão o (a) senhor (a) percebe que acontece na escola?

Como acontece o momento do parabenizo?

A gestão poderia ser melhor se...

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular e movimentos**. João Pessoa: UFPB, 2006.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e Aprendizagem sob enfoque da psicologia II. Porto Alegre: UFRGS – PEAD, 2009. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod\\_resource/content/0/Texto\\_07.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf)> Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa Do Brasil**. Brasília, DF : Senado Federal : Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília : MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília : MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamento>> Acesso em: 11 de março de 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “O que é educação popular”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/183720/mod\\_resource/content/1/O%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20popular.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/183720/mod_resource/content/1/O%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20popular.pdf)> Acesso em: 15 de maio de 2018.

BERTOLLETI, Vanessa Alves; COELHO, Marcos Pereira. **Anísio Teixeira e o Projeto e a Educação Brasileira**, Maringá, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_1028\\_vanessabertolleti@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_1028_vanessabertolleti@hotmail.com.pdf)> Acesso em: 18 de junho de 2018.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos. Azevedo (Organizadoras) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).



COELHO, Leila Rocha Sarmiento. **Essa Vida Chamada Escola: O Olhar Para Dentro E Para Fora Nos Caminhos De Uma Outra Educação Possível**. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3447120](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3447120) Acesso em: 25 de fevereiro de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, edição especial, v. 28, nº 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em: 3 de maio de 2018.

EVANGELISTA, Abigail Bastos. **A Gestão de Escolas Rurais no Contexto das Políticas Públicas de Educação do Campo**. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3686688](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3686688) Acesso em: 3 de maio de 2018.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. **Revista Em Aberto**, Brasília, nº 90, p. 47-62, 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2395/2355> Acesso em: 11 de maio de 2018.

FELDEN, Eliane de Lourdes; BRESSAN, Thiago Santi. Gestão escolar da educação. In: **Anais**. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo, 2014, Santa Maria. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedoc/index.php/eventos-antiores/seminarios-regionais-de-educacao-do-campo/santa-maria/apresentacao/8-santa-maria> Acesso em: 25 de fevereiro de 2018.

FORTUNATI, José. “O papel do diretor de escola” In: FORTUNATI, José. **Gestão da Educação Pública: caminhos e desafios**. Ed. Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. 10º ed. Paz e Terra, 1985.

GONÇALVES, Patrícia Martins. **Corporeidade, Educação Estética E Libertadora: Diálogos Possíveis A Partir Do Estudo De Caso Da Escola Projeto Âncora**. 2016. 381 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São João del-Rei, São João del-Rei. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3611036](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3611036) Acesso em: 17 de abril de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf) Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

MEIRELLES, Sueli Aparecida da Cruz; ELIAS, Karen de Abreu Anchieta. Pedagogia dos projetos. **Revista Educação no (Con)Texto:** do curso de Pedagogia, v. 6, n.6, p. 1-22, jan./dez. 2014. ISSN: 2446-5038. Disponível em: <[http://faculadecatuai.com.br/portal/wp-content/uploads/2017/11/2014\\_Pedagogia-dos-Projetos-Sueli-Aparecida-Karen-de-Abreu.pdf](http://faculadecatuai.com.br/portal/wp-content/uploads/2017/11/2014_Pedagogia-dos-Projetos-Sueli-Aparecida-Karen-de-Abreu.pdf)> Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, ETHEL SILVA DE. **A Pedagogia de Projetos na Aprendizagem de Conceitos no Ensino de Ciências.** 01/09/2009 159 f. Profissionalizante em ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/14-3.pdf>> Acesso em: 18 de junho de 2018.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_4\\_projetos/conteudo/unidade\\_1/Eixo1-Texto18.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf)> Acesso em: 4 de março de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. E-book. ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

RIO GRANDE DO SUL (estado). Lei nº 10.576/95, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Rio Grande do Sul : 1995.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A Organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, edição especial nº 50, p. 90-98, mai. 2013. ISSN: 1676-258. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296/7855>> Acesso em: 01 março de 2018.

SANTA ROSA, Claudia Sueli R. **Fazer a Ponte para a Escola de Todos (as).** 2008. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4488638](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4488638)> Acesso em: 18 de abril de 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. SILVA, Geovani de Jesus, SOUZA, Gilvan dos Santos. Pedagogia. **Revista EAD-UAB/UES.** Revista da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, v. 4, Editus, set. 2013. ISBN: 978-85-7455-335-1. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao\\_no\\_campo/modulo-educacao\\_no\\_campo.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao_no_campo/modulo-educacao_no_campo.pdf)> Acesso em: 03 de abril de 2018.

SANTOS, Elisandra Aparecida dos. **Gestão Escolar Democrática**: reflexões na elaboração e execução do projeto político pedagógico. 2011. 37 f. Monografia (Especialização *latu-sensu* em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo. Disponível em: <[http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/341/Santos\\_Elisandra\\_Aparecida\\_dos.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/341/Santos_Elisandra_Aparecida_dos.pdf?sequence=1)> Acesso em: 03 de abril de 2018.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)> Acesso em: 11 de março de 2018.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**-Revista da Faculdade Católica de Uberlândia, Uberlândia, v.2, n.3, p. 236-245, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática, **Educação em Revista**. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 11 de março de 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. “Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva” In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Papirus, 2002. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>> Acesso em: 28 de fevereiro 2018.

WESTRBOOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. Tradução e organização de José Eustáqui Romão e Verone Lane Rodrigues. **John Dewey**, Fundação Joaquim Mabuco, ed Massangana, coleção Educadores MEC, Recife, out. 2010. ISBN 978-85-7019-558-6.